

UNIVERSIDADE ABERTA



UNIVERSIDADE
AbERTA
www.uab.pt

**DESAFIOS E POTENCIALIDADES NA (RE)CONSTRUÇÃO DA CULTURA
ORGANIZACIONAL EM ESCOLAS RESULTANTES DE FUSÃO
Estudo de caso em duas escolas de diferentes tipologias e contextos da RAM**

Cláudia Sofia da Silva de Freitas Henriques

Mestrado em Administração e Gestão Educacional

2025

UNIVERSIDADE ABERTA



UNIVERSIDADE
AbERTA
www.uab.pt

**DESAFIOS E POTENCIALIDADES NA (RE)CONSTRUÇÃO DA CULTURA
ORGANIZACIONAL EM ESCOLAS RESULTANTES DE FUSÃO
Estudo de caso em duas escolas de diferentes tipologias e contextos da RAM**

Cláudia Sofia da Silva de Freitas Henriques

Mestrado em Administração e Gestão Educacional

Dissertação orientada pelo Professor Doutor Pedro Abrantes

fevereiro de 2025

DESAFIOS E POTENCIALIDADES NA (RE)CONSTRUÇÃO DA CULTURA ORGANIZACIONAL
EM ESCOLAS RESULTANTES DE FUSÃO: Estudo de caso em duas escolas de diferentes tipologias
e contextos da RAM © 2025 by Cláudia Sofia da Silva de Freitas Henriques está

licenciado sob [CC BY-NC-ND 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/)



AGRADECIMENTOS

Este trabalho de investigação é o resultado de um caminho que não foi feito sozinho. Ao meu lado, caminharam familiares, professores, amigos e colegas, a quem agradeço profundamente todo o apoio ao longo da minha jornada:

Em primeiro lugar, à minha família, meu pilar e amparo, pelo amor e compreensão, sobretudo em todos os momentos em que estive imersa na investigação;

Ao meu orientador, Professor Doutor Pedro Abrantes, pela sua disponibilidade, assertividade e valiosos contributos, que me motivaram em cada etapa do trabalho e que me permitiram aperfeiçoar o estudo;

Aos professores da 22.ª Edição do MAGE, por me terem proporcionado todas as aprendizagens que realizei;

Ao Aurélio, ao Carlos, à Isabel, à Sílvia e, em especial, à Luísa, meus colegas de mestrado, pelas partilhas, pelos sorrisos e pelo trabalho colaborativo;

Ao meu grupo de amigos, por acreditarem sempre no meu valor, especialmente nas alturas em que duvidei ser capaz;

Aos colegas com quem partilho a minha rotina profissional diária, em particular à Ana Rita, pelo incentivo e pelo sentido crítico;

À Elsa, pelo encorajamento e generosidade excepcional;

Por último, às direções das duas escolas envolvidas na pesquisa, pela amabilidade e prontidão desde o primeiro contacto, assim como a todos os seus docentes que aceitaram participar neste estudo, pois sem a sua colaboração este trabalho não teria sido possível.

Página propositadamente deixada em branco

DEDICATÓRIA

Dedico esta dissertação a todos os meus colegas docentes que, tal como eu, experienciaram ou vivenciam hoje a (re)construção da cultura organizacional, resultante da fusão entre escolas. Que possam encontrar neste estudo o lampejo para os dias mais sombrios.



DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE
STATEMENT OF INTEGRITY

Declaro ter atuado com integridade na elaboração da presente dissertação/tese. Confirmando que em todo o trabalho conducente à sua elaboração não recorri à prática de plágio ou a qualquer outra forma de falsificação de resultados.

Mais declaro que tomei conhecimento integral do Regulamento Disciplinar da Universidade Aberta, publicado no Diário da República, 2.ª série, n.º 215, de 6 de novembro de 2013.

I hereby declare having conducted my thesis with integrity. I confirm that I have not used plagiarism or any form of falsification of results in the process of the thesis elaboration.

I further declare that I have fully acknowledged Disciplinary Regulations of the Universidade Aberta (regulation published in the official journal Diário da República, 2.ª série, N.º 215, de 6 de novembro de 2013).

Universidade Aberta, 09 de janeiro de 2025

Nome completo/Full name: Cláudia Sofia da Silva de Freitas Henriques

Assinatura/Signature:

manuscrita ou digital / handwritten or digital

RESUMO

As mudanças decorrentes da reconfiguração da rede escolar na Região Autónoma da Madeira, que têm vindo a acontecer nas últimas décadas, e que se têm traduzido na criação, fusão, extinção ou reestruturação de estabelecimentos de educação ou de ensino, impõem às diferentes comunidades escolares implicadas a (re)construção da sua cultura organizacional. Neste sentido, este estudo tem como principal propósito conhecer os desafios e potencialidades que emergem deste processo em escolas fusionadas, na perceção dos seus docentes.

A investigação envolveu duas escolas de diferentes tipologias e contextos da RAM que resultaram de uma fusão com outras escolas, ocorrida num período entre seis e dez anos. Trata-se, assim, de um estudo de caso múltiplo de carácter exploratório, assente numa abordagem metodológica mista, combinando as técnicas quantitativas, com base na aplicação de um questionário aos docentes, e as técnicas qualitativas, por meio da realização de entrevistas às direções das respetivas escolas. Os dados foram tratados com recurso à análise estatística e à análise de conteúdo.

Os resultados do estudo permitiram perceber que a fusão entre estas escolas não foi impactante em termos de práticas e rotinas profissionais e possibilitaram caracterizar a cultura organizacional das duas escolas, marcada pelo equilíbrio entre a conformidade e a inovação, assim como moderadamente adaptável à mudança. Foi possível identificar os desafios e as potencialidades na (re)construção da cultura organizacional, compreender o papel das lideranças na gestão da mudança, assim como identificar as práticas que os docentes privilegiam para fomentar as potencialidades e superar os desafios que daqui advêm.

Palavras-chave: mudança organizacional; cultura organizacional; gestão da mudança; liderança.

ABSTRACT

The changes resulting from the reconfiguration of the school network in the Autonomous Region of Madeira, which have been happening in recent decades, and which have resulted in the creation, merger, extinction or restructuring of education or teaching establishments, impose on the different school communities involved the (re)construction of their organizational culture. In this sense, this study has as main purpose to know the challenges and potentialities that emerge from this process in merged schools, as perceived by their teachers.

The research involved two schools of different typologies and contexts in the Autonomous Region of Madeira, which resulted from a merger with other schools six to ten years ago. It is, therefore, an exploratory multiple case study based on a mixed methodological approach, combining quantitative techniques, based on the application of a questionnaire to teachers, and qualitative techniques, through interviews with the heads of the respective schools. The data was processed using statistical analysis and content analysis.

The results of the study showed that the merger between these schools had no impact on professional practices and routines and made it possible to characterise the organisational culture of the two schools, marked by the balance between conformity and innovation, as well as moderately adaptable to change. It was possible to identify the challenges and potentialities in the (re)construction of the organisational culture, to understand the role of leadership in change management, and to identify the practices that teachers favour to foster the potentialities and overcome the challenges that arise.

Keywords: organizational change; organizational culture; change management; leadership.

ÍNDICE

AGRADECIMENTOS	iii
DEDICATÓRIA	v
RESUMO	vii
ABSTRACT	viii
ÍNDICE	ix
ÍNDICE DE QUADROS	xii
ÍNDICE DE TABELAS	xii
ÍNDICE DE FIGURAS	xii
ABREVIATURAS, SIGLAS E ACRÓNIMOS	xiv
CAPÍTULO I - INTRODUÇÃO	1
1. Justificativa e relevância do estudo	1
2. Formulação e caracterização do problema.....	2
2.1 Definição e delimitação do objeto de estudo.....	8
2.2. Objetivo geral da investigação	8
2.3. Objetivos específicos	8
2.4 Questões de investigação.....	9
3. Definição de conceitos	9
4. Metodologia utilizada	10
5. Organização da dissertação	10
CAPÍTULO II – REVISÃO DE LITERATURA	12
1. A escola como organização	12
2. A mudança organizacional	17
3. Gerir um processo de mudança	21
4. Cultura organizacional: do conceito à sua construção	22
4.1 O conceito	22
4.2 O processo de construção da cultura organizacional	34
5. A cultura organizacional num cenário de fusão.....	37
6. A relação entre a cultura organizacional e a liderança	39
CAPÍTULO III - METODOLOGIA	45

1.	Definição e delimitação do objeto de estudo	45
1.1	Objetivo geral da investigação	45
1.2	Objetivos específicos	45
1.3	Questões de investigação.....	46
2.	Contextualização do estudo.....	46
2.1	A Escola A.....	48
2.2	A Escola B.....	49
2.3	Sujeitos da pesquisa	50
3.	Fundamentos metodológicos da investigação.....	50
3.1	Estudo de caso.....	50
3.2	Técnicas e instrumentos de coleta de dados.....	52
3.2.1	O inquérito	53
3.2.1.1	Inquérito por questionário.....	53
3.2.1.2	Inquérito por entrevista.....	59
4.	Técnicas para o tratamento e análise de dados	61
	CAPÍTULO IV. RESULTADOS.....	64
1.	Apresentação dos resultados do inquérito por questionário	64
1.1	Caracterização sociodemográfica da amostra.....	64
1.2	Comparação das características sociodemográficas entre as escolas	67
1.3	Recetividade face ao processo de fusão entre escolas	69
1.4	Comparação entre as escolas acerca da recetividade face ao processo de fusão	70
1.5	Análise das perceções sobre a cultura organizacional, o papel das lideranças, os desafios e as potencialidades na (re)construção da cultura organizacional e as práticas que os docentes privilegiam para superar os desafios e fomentar as potencialidades	70
1.5.1	Perceções sobre a cultura organizacional.....	71
1.5.2	O papel das lideranças na gestão da mudança cultural.....	74
1.5.3	Desafios na (re)construção da cultura organizacional.....	78
1.5.4	Potencialidades na (re)construção da cultura organizacional	79
1.5.5	Práticas que os docentes privilegiam para superar os desafios e fomentar as potencialidades na (re)construção da cultura organizacional	81
1.6	Comparação entre as escolas sobre as perceções acerca da cultura organizacional, papel das lideranças, desafios e potencialidades na (re)construção da cultura organizacional e sobre as práticas que os docentes privilegiam para superar os desafios e fomentar as potencialidades	82
1.6.1	Comparação entre as escolas sobre as perceções acerca da cultura organizacional.....	83

1.6.2 Comparação entre as escolas sobre o papel das lideranças.....	86
1.6.3 Comparação entre as escolas sobre os desafios.....	88
1.6.4 Comparação entre as escolas sobre as potencialidades.....	90
1.6.5 Comparação entre as escolas sobre as práticas que os docentes privilegiam para superar os desafios e fomentar as potencialidades.....	91
2. Apresentação dos resultados do inquérito por entrevista	92
2.1 Caracterização dos entrevistados.....	93
2.2 Recetividade face ao processo de fusão entre escolas.....	93
2.3 Gestão da mudança	94
2.4 Comunicação.....	97
2.5 Cultura organizacional	98
2.6 Estratégias de promoção de mudança cultural	99
CAPÍTULO V. ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS	101
CAPÍTULO VI. CONCLUSÕES	111
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	117
REFERÊNCIAS LEGISLATIVAS.....	121
ANEXOS.....	123
APÊNDICES	129

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1. Definição de cultura organizacional segundo diferentes autores (Elaboração própria)	31
Quadro 2. Matriz Inquérito por questionário	54

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1. Perfil Sociodemográfico da Amostra	65
Tabela 2. Comparação das características sociodemográficas entre as escolas - Testes do Qui-Quadrado	68
Tabela 3. Frequências da recetividade face ao processo de fusão entre escolas	69
Tabela 4. Comparação de médias das escolas sobre a recetividade à fusão – Testes t	70
Tabela 5. Frequências das perceções sobre a cultura organizacional	72
Tabela 6. Estatística descritiva das perceções sobre cultura organizacional	74
Tabela 7. Frequências do envolvimento dos docentes nas decisões	75
Tabela 8. Estatística descritiva do papel das lideranças na gestão da mudança	76
Tabela 9. Estatística descritiva da avaliação da evolução na escola desde a data da fusão	76
Tabela 10. Estatística descritiva da importância atribuída ao papel da liderança na comunicação	77
Tabela 11. Frequências das ações específicas ou estratégias de liderança mais eficazes na promoção da mudança cultura	77
Tabela 12. Frequências dos desafios na (re)construção da cultura organizacional	78
Tabela 13. Estatística descritiva dos desafios na reconstrução da cultura organizacional	79
Tabela 14. Frequências da perceção sobre a existência de potencialidades na (re)construção da cultura organizacional	80
Tabela 15. Estatística descritiva das potencialidades na (re)construção da cultura organizacional	81
Tabela 16. Frequências sobre práticas para ultrapassar desafios e fomentar potencialidades	82
Tabela 17. Comparação das escolas sobre perceções da cultura organizacional – Testes do Qui-Quadrado	84
Tabela 18. – Comparação de médias das escolas sobre perceções da Cultura Organizacional - Testes t	85
Tabela 19. Comparação de médias das escolas sobre o papel das lideranças - Testes t	86
Tabela 20. Comparação das escolas sobre ações ou estratégias de liderança mais eficazes – Frequências da questão 27	88
Tabela 21. Comparação das escolas sobre os desafios – Testes t	89
Tabela 22. Comparação das escolas sobre as potencialidades – Testes t	90
Tabela 23. Comparação das escolas sobre as práticas – Frequências da questão 35	92

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Características sobre cultura organizacional inspirado em Sanches (2021) (Elaboração própria)	33
Figura 2. Processo de construção da cultura organizacional (Torres, 2008)	34

Figura 3. Processo de construção da cultura organizacional de acordo com as diversas faces da cultura (Torres, 2015)	36
--	----

ABREVIATURAS, SIGLAS E ACRÓNIMOS

CNE – Conselho Nacional de Educação

NUTS – Nomenclatura Comum das Unidades Territoriais Estatísticas

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

RAM – Região Autónoma da Madeira

SPSS - *Statistical Package for Social Sciences*

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

CAPÍTULO I - INTRODUÇÃO

A mudança é um processo natural na vida das organizações e, como tal, a sua inevitabilidade e imprevisibilidade são irrefutáveis. No panorama educativo atual, a mudança é um fenómeno comum que ocorre com bastante regularidade e compete à Escola descobrir formas de se adaptar às mudanças que vão surgindo.

Na Região Autónoma da Madeira, a rede escolar tem sido pautada, nas últimas décadas, por diversas mudanças, decorrentes de alterações de natureza demográfica, económica e urbanística, que aconteceram por meio da criação, fusão, extinção ou reestruturação de estabelecimentos de educação ou de ensino.

É inegável que os processos de fusão entre escolas são complexos, pois não se limitam à sua reconfiguração estrutural e administrativa, gerando transformações mais profundas no seio da sua cultura organizacional, que exigem às comunidades escolares implicadas a sua (re)construção.

Analisar as organizações sob uma perspetiva cultural é um exercício arrojado, porque implica relevar a sua dimensão humana e simbólica, uma vez que a cultura organizacional, enquanto construto multiforme e processo construído socialmente, é influenciada por diversos fatores e alicerçada em pressupostos, valores, crenças, normas, rituais e práticas, que se enraízam nas suas fundações, tornando-se difícil de mensurar e classificar. Ainda assim, compreender o processo de (re)construção da cultura organizacional em escolas fusionadas torna-se fundamental para o desenvolvimento de uma cultura organizacional mais coesa e sustentável. Mas, que desafios gera este processo? E que oportunidades daqui emergem?

1. Justificativa e relevância do estudo

A cultura organizacional é um conceito que envolve algum nível de abstração e a sua polissemia vem evidenciar a sua natureza complexa. A (re)construção da cultura organizacional é um fenómeno difícil de descrever e explorar, motivo pelo qual investigar e compreender o seu processo e dinâmica em escolas fusionadas assume significado

substancial, não apenas para a comunidade científica, como para as comunidades escolares implicadas, uma vez que pode orientar práticas de gestão eficazes e fomentar a criação de estratégias que potencializem as oportunidades advindas da fusão entre escolas e reduzam os seus efeitos adversos.

Para além do interesse académico que nos impeliu para o estudo desta temática, algumas razões pessoais, motivadas por uma experiência profissional vivenciada num cenário de fusão entre escolas, impulsionaram a preferência por esta problemática de investigação.

2. Formulação e caracterização do problema

A partir de meados dos anos 80, assiste-se, em Portugal e em vários países, a uma reestruturação do papel do Estado, traduzindo-se em várias reformas da administração pública, com reflexos naturalmente na área da Educação. De entre as medidas levadas a cabo destacam-se a desconcentração e a descentralização (Barroso, 2006).

Para o Estado, importa, pois, aprofundar a democracia, enriquecendo e aumentando os níveis de participação e intervenção dos cidadãos nas tomadas de decisão, que atenda aos objetivos da sociedade em geral, mas também que considere os objetivos da área da Educação.

Barroso (1998) refere que o conceito de descentralização é ambíguo em termos de conteúdo e formas de execução, bem como em termos de vantagens e inconvenientes, apresentando-se, contudo, como uma possível solução para resolver a crise do Estado democrático.

Apesar de alguma contradição e dos diminutos efeitos registados na prática que, de acordo com Carvalho (2011), tem sido pautada pela ausência de envolvimento e de tomada de decisão das escolas quanto à definição das suas próprias políticas, podemos entender que a descentralização é um modelo que pode contribuir para a modernização do Estado e para um melhor desempenho da Administração Pública, através da criação de novos centros periféricos, regionais e locais, incentivando a participação dos indivíduos e, por conseguinte, aprofundando a democracia.

Com a implementação das medidas de desconcentração e descentralização administrativa, o Estado procura afastar-se do tradicional modelo burocrático, instituindo um modelo pós-burocrático, influenciado pelo *new public management*. Estas medidas podem ter como objetivo a modernização e a desburocratização do Estado ou libertar a sociedade civil do controlo do Estado (privatização), promover a participação comunitária e até centrar o ensino nos alunos de acordo com as suas especificidades (Barroso, 2005a).

No entanto, é questionável se a autonomia do plano discursivo corresponde à autonomia do plano real, já que existe um “controlo burocrático centralizado”, cuja “orientação dominante” usa da “uniformidade e da universalidade para efetivar a sua imposição” (Carvalho, 2011, p. 35). Um claro exemplo disso é a reconfiguração da rede escolar que, segundo Lima e Torres (2020), foi significativa ao longo dos últimos vinte anos, mas não ocorreu “de forma descentralizada e policêntrica, negociada e participada” (p. 749), como seria desejável, mas antes por meio “de um processo fortemente administrado, seguindo orientações políticas e injunções administrativas de tipo centralizado” (p. 750), claramente imposto por racionalidades formais e demarcando-se de racionalidades e soluções diferenciadas. É com o preconizado no Decreto-Lei n.º 115-A/98 que se dá início a um processo de reengenharia organizacional, assente numa lógica racionalizadora centralizadora (Lima & Torres, 2020), prevendo-se depois a agregação de agrupamentos e escolas não agrupadas no Decreto-Lei n.º 75/2008.

Em 2014, quando a OCDE traçou o perfil das políticas de educação, deu conta que Portugal tem vindo a reorganizar o seu sistema educativo com o propósito de incrementar a participação a nível local e das escolas, nos últimos anos, tendo, desde 2005, reorganizado a sua rede escolar, que levou ao encerramento de escolas com menos de 21 alunos ou com desempenho inferior à média nacional, implementando a política do agrupamento de escolas e, “mais tarde, em mega-agrupamentos, pela agregação das escolas secundárias não agrupadas” (Lima & Torres, 2020, p. 758).

Ainda segundo o perfil traçado pela OCDE (2014) e os fundamentos do legislador, a política de agregação de escolas é justificada para superar o isolamento geográfico de escolas e a exclusão social, contribuindo para uma melhor transição entre diferentes níveis

de ensino, uma maior colaboração entre os professores e um aumento das oportunidades de aprendizagem dos discentes.

O Estudo *Organização escolar: os Agrupamentos*, realizado pelo Conselho Nacional de Educação (2017), reitera que, relativamente às lógicas de criação e de funcionamento da agregação de escolas, estas tiveram em conta as recomendações da UNESCO, apresentadas desde a década de oitenta do século XX, que evocam as vantagens de natureza diversa da agregação de escolas isoladas e de pequena dimensão, designadamente: as de cariz economicista (redução de custos e rentabilização de recursos), as educacionais (oferta educativa diversificada, o aumento do trabalho colaborativo e de conhecimentos especializados entre professores), as de carácter social (criação de projetos e parcerias) e as de âmbito político (desenvolvimento de redes de cooperação e descentralização de poderes e responsabilidades).

Porém, torna-se interessante perceber que é possível identificar agrupamentos de escola, internacionalmente designados *school clusters*, já na década de quarenta do século passado, em países como o Nepal, a Bolívia, a Índia e a Grã-Bretanha, que acabaram por disseminar-se a várias partes do mundo, e cujos objetivos focavam-se na melhoria da qualidade e eficácia das escolas, assim como no apoio das escolas rurais, muitas vezes isoladas, na sua qualificação educativa (CNE, 2017).

Efetivamente, foi a partir do século XXI que se verificou “uma mudança radical na organização escolar como mais nenhum outro país conseguiu concretizar” (CNE, 2017, p. 9), situação que ocorreu sobretudo no território do Continente português, através da constituição dos agrupamentos de escola. Aliás, na prática, este processo acabou por ir além do preconizado pelo programa do XVII Governo, pois, para Abrantes (2010), é na legislatura correspondente ao período entre 2005-2009, que a adoção de dispositivos de *accountability* e prestação de contas, quer por meio da avaliação externa dos alunos, quer através da avaliação de escolas e de professores, assume uma dimensão central nas políticas educativas em Portugal. Fernandes (2014) refere também que este período “foi marcado por uma política deliberada e plenamente assumida e de participação nos estudos internacionais de avaliação das aprendizagens, com largo destaque para o *Programme for*

International Student Assessment (PISA), promovido pela OCDE” (p. 27), procurando melhorar os resultados fracos dos alunos portugueses.

É notória, assim, a influência das pressões externas nos sistemas educativos, no cenário da construção e regulação das políticas públicas de educação em um número considerável de países, em que Portugal não é exceção. A modernização da rede escolar, a avaliação organizacional e a promoção do sucesso escolar devem ser entendidas como medidas políticas que traduzem esse impacto.

Na Europa, e segundo os dados do relatório da Eurydice (2013) *Funding of Education in Europe 2000-2012: The Impact of the Economic Crisis*, a agregação/fusão e encerramentos de escolas, no período entre 2010 e 2012, reduziu dois terços no número de estabelecimentos de ensino, cuja causa prende-se sobretudo com alterações demográficas. De entre sete países, dos quais se incluem Portugal, este relatório aponta também a crise económico-financeira como um dos principais motivos para a agregação e encerramento de escolas.

No contexto português, a rede de educação e ensino de estabelecimentos não superior de natureza pública, no período compreendido entre 2005 e 2015, sofreu uma redução de 48,9%, resultante do reordenamento e requalificação da rede escolar, conforme os dados apresentados pelo CNE (2017) a partir da fonte *Educação em Números - Portugal 2016*, DGEEC. Este processo que foi “ao mesmo tempo gradual e acelerado de racionalização da rede (...) implicou o encerramento de um número significativo de estabelecimentos de ensino e a sua reorganização em agrupamentos e, mais tarde, em mega-agrupamentos”, alterando “radicalmente a configuração da rede” (Lima & Torres, 2020, p. 758).

No que concerne à Região Autónoma da Madeira (RAM), embora os agrupamentos de escola não sejam uma realidade, a região tem vindo também a adequar gradualmente a rede escolar quer pela criação, quer pela fusão, reestruturação ou extinção de estabelecimentos de ensino, parecendo ter presente premissas semelhantes às do Continente. A RAM parece seguir a tendência ocorrida em Portugal Continental, como nos comprovam os dados do quadro-resumo da base de dados Pordata relativo ao número de estabelecimentos de ensino básico e secundário, na Região Autónoma da Madeira (NUTS

II), entre 2011 e 2021. A partir da sua análise, observamos uma redução do número de estabelecimentos de ensino em todos os níveis de ensino, no período referido, sendo significativa no caso dos estabelecimentos do 1.º ciclo do ensino básico, rondando os 69%, e dos estabelecimentos do 3.º ciclo do ensino básico, com uma redução substancial na ordem dos 73%. De igual modo, pela análise das Estatísticas Gerais da Educação 2013/2014 e 2020/2021, realizadas pelo Observatório de Educação da RAM, podemos confirmar que houve uma redução de 35 estabelecimentos de educação e ensino públicos, na RAM, entre os anos letivos 2013/2014 e 2020/2021, o que, à escala regional, é um número considerável.

Como nos indicam os dados supra, percebemos que têm ocorrido várias reestruturações, extinções e fusões de estabelecimentos de educação ou de ensino na RAM, através de um processo designado por reorganização da rede escolar.

No caso das fusões, estas acontecem quando duas ou mais escolas da mesma tipologia ou de tipologias diferentes se agregam, por força de uma decisão político administrativa, que tem como propósito otimizar recursos, melhorar a qualidade do ensino e aprendizagem e ajustar-se às dinâmicas demográficas, económicas e urbanísticas da região. As fusões entre escolas dão origem a uma só escola, gerida por uma única direção e com um projeto educativo único. No entanto, as fusões não se limitam à sua reconfiguração estrutural e administrativa, exigindo a (re)construção da cultura organizacional às diferentes comunidades escolares implicadas.

A cultura organizacional, enquanto objeto de estudo de natureza multiforme, tem sido alvo de análise em vários setores, sendo o campo educativo um objeto privilegiado de análise dadas as especificidades culturais que apresenta. É difícil identificar se foi o setor empresarial ou o setor educativo o pioneiro no estudo desta problemática (Torres, 2007a).

Certo é que, desde a década de oitenta do século XX, a investigação em torno da cultura organizacional tem vindo a sofrer um aumento exponencial nas mais diversas áreas disciplinares. De acordo com o estudo levado a cabo por Torres (2007a), coexistem “distintos e antagónicos contextos de produção (dos mais eminentemente académicos aos de índole mais gestonária e técnica)” (p. 161). Contudo, no que ao contexto educativo diz respeito, os trabalhos sobre cultura organizacional “não figuram entre os mais citados”

(Torres, 2007a, p.161). Ainda assim e, conforme salienta Torres, há a assinalar uma ampla produção de estudos neste contexto, ao longo da década de noventa, sendo possível identificar dois movimentos investigativos de cariz teórico e metodológico distintos: um de cariz mais pragmático e gestor, dominado por metodologias quantitativas (movimento integrador), do qual se destacam os autores Deal e Kennedy; e um de cariz mais crítico-reflexivo, caracterizado por metodologias qualitativas (movimento crítico), de que o autor Karl Weick é representativo.

O desenvolvimento do movimento crítico da cultura organizacional em contexto escolar assume-se como uma alternativa ao movimento integrador, “propondo (...) a análise e interpretação de várias possibilidades de manifestações culturais” (Torres, 2007a, p.163), numa perspetiva holística dos fenómenos culturais. Em muitas das investigações que se enquadram neste movimento, é possível perceber que a cultura organizacional é encarada simultaneamente como um processo e como um produto. A abordagem holística ou multidisciplinar em que assenta o movimento crítico centra-se não apenas na análise de construção cultural *top-down*, como também se pode centrar numa análise de construção cultural *down-top*.

Torres (2007a) refere ainda que, no âmbito dos processos de construção e reconstrução da cultura organizacional da escola, foram diversas também as investigações que se centraram em estudar as interações entre as diferentes variáveis “explorando agora os contextos da acção concreta, os processos de negociação entre os actores, os palcos onde decorrem os conflitos, enfim, os domínios onde a construção do simbólico tem lugar” (p.167).

Neste sentido, e conscientes de que o processo de (re)construção da cultura organizacional escolar pode implicar densas mudanças, pretendemos, assim, conhecer os desafios e as potencialidades com que as escolas resultantes de fusão se deparam na (re)construção da sua cultura organizacional, na perceção dos seus docentes, pois entendemos que são os docentes os seus principais actores e os primeiros a sentir os seus efeitos, razão pela qual faz todo o sentido lhes dar a possibilidade de expressarem a sua “voz”.

2.1 Definição e delimitação do objeto de estudo

O objeto da nossa investigação centra-se na (re)construção da cultura organizacional em duas escolas resultantes de um processo de fusão, ocorrido entre seis e dez anos, de diferentes tipologias e contextos da RAM - uma escola do 1.º ciclo do ensino básico com pré-escolar de um meio rural, que resultou de uma fusão com outra escola da mesma tipologia, e uma escola básica com pré-escolar de um meio suburbano, que resultou de uma fusão entre uma escola básica do 2.º e 3.º ciclo e uma escola básica do 1.º, 2.º e 3.º ciclo com pré-escolar - pelo que o nosso estudo irá orientar-se em torno da seguinte questão:

Quais são os desafios e potencialidades na (re)construção da cultura organizacional em escolas resultantes de fusão, na perceção dos docentes de duas escolas de diferentes tipologias e contextos da RAM?

2.2. Objetivo geral da investigação

Tendo em conta a questão de partida, definimos o seguinte objetivo geral:

- Conhecer quais são os desafios e potencialidades na (re)construção da cultura organizacional em escolas resultantes de fusão, na perceção dos docentes de duas escolas de diferentes tipologias e contextos da RAM.

2.3. Objetivos específicos

Considerando o objetivo geral do estudo, delineámos cinco objetivos específicos, que abaixo se apresentam:

1. Caracterizar a cultura organizacional de duas escolas resultantes de fusão, de acordo com a perceção dos docentes.
2. Analisar o papel das lideranças na gestão da mudança em duas escolas resultantes de fusão, sob o ponto de vista dos docentes.

3. Identificar os principais desafios enfrentados pelos docentes, na (re)construção da cultura organizacional em duas escolas resultantes de fusão.

4. Conhecer as principais potencialidades identificadas pelos docentes, na (re)construção da cultura organizacional em duas escolas resultantes de fusão.

5. Identificar as práticas que os docentes privilegiam para superar os desafios e fomentar as potencialidades, na (re)construção da cultura organizacional em duas escolas resultantes de fusão.

2.4 Questões de investigação

Na sequência dos objetivos específicos estabelecidos, delineámos as seguintes questões de investigação, sobre as quais a pesquisa é orientada:

- 1. Como se caracteriza a cultura organizacional das duas escolas envolvidas neste estudo, de acordo com a perceção dos seus docentes?*
- 2. Qual é o papel das lideranças na gestão da mudança cultural, sob o ponto de vista dos docentes?*
- 3. Quais são os principais desafios enfrentados pelos docentes, na (re)construção da cultura organizacional da sua escola?*
- 4. Quais são as principais potencialidades identificadas pelos docentes, na (re)construção da cultura organizacional da sua escola?*
- 5. Que práticas privilegiam os docentes para superar os desafios e fomentar as potencialidades, na (re)construção da cultura organizacional da sua escola?*

3. Definição de conceitos

A compreensão de alguns conceitos e as suas interrelações tornam-se essenciais para a realização deste estudo, os quais constituem os pilares teóricos da presente investigação. Entre eles, destacam-se os conceitos de escola como organização, mudança organizacional, gestão da mudança, cultura organizacional e liderança.

4. Metodologia utilizada

Atendendo ao problema de investigação e aos seus objetivos, a pesquisa assenta numa abordagem metodológica mista ou triangulação metodológica, em que se combina as técnicas quantitativas e técnicas qualitativas de recolha e análise de dados.

O inquérito por questionário aplicado aos docentes foi a técnica de recolha de informação privilegiada, tendo sido complementada com dados qualitativos, provenientes da realização de entrevistas ao diretor e ao presidente do conselho executivo das duas escolas envolvidas neste estudo.

Dada a descrição e compreensão do fenómeno ainda pouco estudado que se pretende realizar, como é a (re)construção da cultura organizacional em duas escolas fusionadas, considerando os seus desafios e as suas potencialidades, assumimos que este é um estudo de caso múltiplo de carácter exploratório.

5. Organização da dissertação

O presente estudo apresenta uma estrutura organizada em seis capítulos. O Capítulo I é o da Introdução, em que é revelado o propósito que orienta a pesquisa e a respetiva relevância, a formulação e caracterização do problema, a definição e delimitação do objeto de estudo, o objetivo geral, os objetivos específicos e as questões de investigação que se pretendem atingir, os principais conceitos em torno dos quais se deslindará o estudo, bem como a metodologia utilizada e a forma como o estudo está organizado. O Capítulo II - Revisão da Literatura – expõe a moldura teórica da investigação, apresentando teorias e estudos de interesse, no panorama internacional e nacional, que se relacionam com a problemática, finalidade e justificação da pesquisa. Segue-se depois o Capítulo III - Metodologia - que descreve o desenho da investigação e os procedimentos que foram feitos. Neste capítulo, caracteriza-se o contexto e a amostra, especifica-se o método da pesquisa, descreve-se as técnicas e instrumentos de recolha de dados e elucida as técnicas para o tratamento e análise de dados. O Capítulo IV - Resultados - como sugere a sua denominação, apresenta os dados obtidos ao longo da pesquisa, através dos instrumentos

utilizados. A Análise e Interpretação dos Resultados integra o Capítulo V, em que se procura analisar e interpretar os dados recolhidos, articulando-os com a revisão de literatura e com os objetivos do estudo. Por último, o Capítulo VI apresenta as Conclusões, que sintetizam os principais resultados do estudo, as suas implicações práticas e limitações, além de recomendações para estudos futuros.

CAPÍTULO II – REVISÃO DE LITERATURA

Neste capítulo, é apresentado o Estado da Arte sobre a problemática, propósito e justificação do estudo, tendo por base teorias e estudos relevantes a nível nacional e internacional.

1. A escola como organização

O conceito de organização não é fácil de definir, pois as múltiplas dificuldades para a sua definição resultam da diversidade de modelos teóricos que, ao analisarem distintas variáveis e as múltiplas relações entre si, apresentam diferentes perspetivas, muitas das quais ambíguas e contraditórias (Chambel & Curral, 2000).

Morgan (2006) apresenta-nos uma definição que ilustra a complexidade da definição do termo organização “As organizações são muitas coisas ao mesmo tempo! Elas são complexas e têm muitas facetas. Elas são paradoxais” (p. 19).

O autor refere que a palavra organização deriva do grego *organon*, significando ferramenta ou instrumento, isto é, um dispositivo mecânico que serve para auxiliar na realização de uma tarefa com o propósito de alcançar um determinado fim. A organização tem, assim, implícita uma natureza instrumental.

Na sua obra *Imagens da Organização*, Morgan (2006) recorre a um conjunto de imagens e metáforas que nos permitem interpretar e dar forma à vida das organizações. Com o recurso às metáforas, podemos ver as organizações como: máquinas, organismos, cérebros, culturas, sistemas políticos, prisões psíquicas, fluxos e transformação, e instrumentos de dominação. Dado o interesse para a explicitação do conceito de organização e a ilustração para o que nos remetem estas metáforas utilizadas por Morgan, sobre estas dedicamos os parágrafos seguintes.

A imagem mecanicista da organização apresentada nesta obra está intimamente relacionada com a capacidade e aumento da produtividade, ou seja, a imagem de uma organização-máquina composta por partes interdependentes que, juntas, trabalham para alcançar objetivos comuns. Por outro lado, o pensamento mecanicista, associado à ideia

de rotina, previsibilidade, eficiência e confiabilidade, pode subestimar a natureza humana e ser inibidor de novas ideias e abordagens, obstaculizando a adaptação às mudanças.

Da natureza mecanicista da organização, o autor passa para a natureza organicista ou para a biologia, apresentando a metáfora do organismo vivo, que nos remete para a imagem de uma determinada espécie que cresce, evolui, se adapta e sobrevive ao ambiente onde se encontra. Por outras palavras, são valorizados as preocupações biológicas e os problemas de sobrevivência em detrimento das questões de eficácia.

A metáfora da organização como cérebro utilizada por Morgan ilustra a organização como um sistema inteligente, baseado no conhecimento e no processamento da informação, adaptado à era digital, e capaz de aprender e tomar decisões.

Quanto à organização vista como cultura, o autor enfatiza os valores, as normas, os rituais e as crenças compartilhados dentro da organização e a sua influência no comportamento dos seus membros, salientando o lado humano e o significado simbólico daquilo que é feito.

Ao examinarmos as organizações como sistemas políticos, as relações, os conflitos e os jogos de poder ganham particular destaque dentro da organização, onde diferentes grupos e interesses competem pelos recursos e pelo controlo. Morgan expressa, por isso, a inevitabilidade da realidade política na vida organizacional.

Socorrendo-se da alegoria da caverna de Platão, o autor apresenta-nos também uma outra metáfora - a das organizações como prisões psíquicas -, sugerindo que as organizações podem representar estruturas opressivas ou sistemas prisioneiros, que limitam a liberdade e a criatividade dos seus membros.

Por seu lado, a imagem metafórica do fluxo e da transformação enfatiza a compreensão da natureza e fonte da mudança para melhor entender a sua lógica e gerir a transformação de forma flexível e adaptável.

Morgan explora, por fim, a imagem das organizações como instrumentos de dominação, na medida em que podem constituir um meio de controlo e dominação sobre os seus membros, onde a racionalidade, o poder e a hierarquia se assumem como fundamentais.

Uma outra abordagem sobre o conceito de organização é apresentada por Bilhim (2013), que considera que “as organizações são as unidades sociais dominantes das sociedades complexas” (p. 21). Este refere que a definição de organização apresenta dois significados: a organização enquanto unidade ou entidade social e a organização como designação de condutas e processos sociais. Nesta perspetiva, a organização é entendida como uma entidade constituída por pessoas que se interrelacionam e interagem entre si, sendo devidamente coordenada de forma sistemática e delimitada por fronteiras, para atingir determinados objetivos. Bilhim menciona que muitos autores destacam a sobrevivência e o crescimento como objetivos explícitos das organizações.

Por seu lado, Burke (2018) entende que a compreensão do conceito de organização passa essencialmente por dois domínios teóricos distintos, mas que se sobrepõem: a teoria do sistema aberto com origem na biologia celular e a síntese teórica sobre as mudanças da física para as ciências da vida. Fundamenta este entendimento na crença de que a literatura padrão para a teoria das organizações, sustentada em parte na sociologia e disciplinas relacionadas, dá particular enfoque à estabilidade e não à mudança organizacional. Por este motivo, assume que as organizações humanas são mais bem entendidas como sistemas abertos, porque dependem e interagem continuamente com o ambiente em que estão inseridos e porque os sistemas são compostos por ciclos de acontecimentos.

Reitera, tal como Bilhim (2013), que a sobrevivência é a missão fundamental de uma organização e destaca que, na maioria das vezes, as organizações sobrevivem corrigindo continuamente os problemas e tentando melhorar os seus processos.

Apesar das definições aqui explanadas, Lima (1998) considera que “é difícil encontrar uma definição de organização que não seja aplicável à escola” (p. 48), já que a escola, enquanto unidade socialmente construída para atingir determinados fins, partilha com a maior parte das outras organizações de um conjunto de elementos: objetivos, poder, estruturas, tecnologias, entre outros.

Lima sustenta igualmente que a escola como organização é fruto de um empreendimento humano, construída ao longo da história e marcada pela política e pela cultura, logo, plena de significados. Assinala o autor que nos referimos frequentemente à escola como uma instituição e que é este carácter institucional que lhe é atribuído que faz

sobressair a sua natureza organizacional, salientando a sua integração enquanto unidade elementar do sistema educativo, ou seja, de uma macro-organização.

Reconhece, porém, a dificuldade ou até mesmo a impossibilidade de definir e caracterizar genericamente uma organização dada a incompatibilidade dos seus elementos, mas admite, a partir da revisão de literatura que expõe, que o caráter organizacional da escola é incontestável. Lima refere também que o discurso político se apropria

de certos sentidos da palavra organização em relação à escola, em detrimento de outros – seja considerando a palavra como unidade social ou simplesmente como actividade ou acto de organizar; seja atribuindo-lhe significados de um certo potencial de autonomia ou, pelo contrário, acentuando uma conotação de controlo; seja, ainda insistindo em diferentes significados de racionalidade, por referência ou por omissão (Lima, 1998, p. 64).

Para Alves e Batista (2018), a escola é uma organização muito específica, que foi “muito moldada pelo mundo fabril” (p. 130). Os autores esclarecem que o conceito de escola como organização tem merecido a preferência de muitos estudos na área da investigação educacional, mas, atendendo à sua complexidade, torna-se necessário estudá-la sob diversas dimensões ou perspectivas. Assim, consideram três diferentes perspectivas na análise da organização escolar, designadamente: a perspectiva burocrática, a perspectiva da ambiguidade e a perspectiva democrática.

Na perspectiva burocrática, a escola é vista como uma organização formal, caracterizada pela hierarquia da autoridade, pela racionalidade burocrática, pela imposição de programas e currículos, pela decisão fortemente centralizada, pelas regras e regulamentos e pela padronização, onde a *gramática escolar* se mantém.

Por outro lado, os autores referem que é possível analisar ainda a escola a partir de uma perspectiva de ambiguidade, já que “se a escola é, por um lado, um espaço de reprodução normativa, é, também, ao mesmo tempo, um espaço de não obediência e de recriação das normas; o cariz normativo nem sempre é sinónimo de ações em conformidade” (Alves & Batista, 2018, p. 133). Além disso, destacam a escola como um

sistema debilmente articulado, originalmente designado na literatura por *loosely coupled system*, corroborando a ideia de Cabral (2013) quanto aos efeitos da ambiguidade e debilidade de articulação em termos de planeamento da ação educativa e de respetiva operacionalização. Alves e Batista (2018) citam ainda Weick (1982), que considera que a abordagem *loose coupling*, isto é, a debilidade de articulação entre a administração e a prática, é inibidora de qualquer reforma ou mudança desejada.

No que se refere à perspetiva democrática, Alves (2021) sugere a premência de instituir uma nova *gramática escolar*, a gramática generativa e transformacional, e de outras políticas de regulação da educação. Em suma, o autor defende que “Precisamos de uma política que não tenha medo de promover a liberdade de criar, diferenciar e autonomizar” (p. 16).

Segundo a visão de Nóvoa (1992, p. 25), “o funcionamento de uma organização escolar é fruto de um compromisso entre a estrutura formal e as interações que se produzem no seu seio”, sendo que os estudos sobre as características organizacionais das escolas têm como base três grandes áreas: a estrutura física da escola (o edifício escolar, os recursos materiais, a organização dos espaços, etc.), a estrutura administrativa da escola (a gestão, a direção, o controlo, a tomada de decisão, etc.) e a estrutura social da escola (as relações interpessoais, a democracia interna, o clima social, a cultura organizacional da escola, etc).

Pela explanação aqui realizada, torna-se claro que o Estado da Arte nos dá conta que o conceito de organização não é de fácil definição. Mais difícil se torna quando se trata de definir a organização escolar, não só no que se refere aos modelos teóricos produzidos neste âmbito, como também no que diz respeito à sua evolução histórica e à complexidade que acarreta.

A escola é, efetivamente, uma organização, que inclui: uma estrutura formal (física, administrativa e social), um conjunto de variáveis que se relacionam entre si, relações e interações entre indivíduos, desenvolvimento de processos que, através da gestão dos seus recursos e da sua supervisão/monitorização, procuram atingir os seus objetivos comuns.

2. A mudança organizacional

De acordo com Burke (2018, p. 54), “*Organization change is as old as organizations themselves*”, afirmação que demonstra que a mudança nas organizações é algo que acontece desde a sua origem, sendo uma resposta natural às condições e aos desafios que as organizações enfrentam.

Atualmente, a mudança ganhou novos contornos, resultantes de diversos fatores que as têm impulsionado, como o desenvolvimento tecnológico, a globalização, a economia do conhecimento e as políticas governamentais. A mudança é inevitável e exige a reestruturação contínua das organizações.

Assim, de acordo com Cameron e Quinn (2006), não podemos conceber nenhuma organização do século XXI como estanque, porque as mudanças são imprevisíveis. A mudança nas organizações decorrentes das inúmeras alterações que se realizam no ambiente externo exige respostas, sendo, por isso, uma necessidade impreterível e, logo, generalizada, pois “A assustadora incerteza que tradicionalmente acompanhava grandes mudanças organizacionais foi substituída pela assustadora incerteza agora associada à permanência na mesma” (Cameron & Quinn, 2006, p. 1). Perante este cenário, os autores realçam que o grande desafio atual é saber como mudar, porque a mudança é inevitável, ideia também sublinhada por Fullan (2015), quando refere que “O resultado final não é tanto como buscamos a mudança em nossos próprios termos, mas sim como lidamos com ela quando ela ocorre inevitavelmente” (p. 22), destacando ainda a importância de não negligenciar alguns aspetos inerentes à mudança a fim de não interpretar mal os outros, pois “toda a mudança real envolve perda, ansiedade e luta” (Marris, 1975, citado por Fullan, 2015, p.19). Também por este motivo vem lembrar Fullan que, neste processo, é importante atribuir significado à mudança, uma vez que o significado promove a motivação que, conjugada com o conhecimento, induz à resolução de problemas.

Ainda sobre a mudança educativa, Hargreaves e Goodson (2006) apresentam uma questão crucial, que é relativa à sua sustentabilidade, a qual deve ter em conta os contextos em que as experiências de mudança ocorrem a partir de uma abordagem longitudinal, isto é, a persistência da mudança ao longo do tempo.

Os autores apontam cinco forças impulsionadoras de mudança: 1) as repetidas ondas de reforma, 2) a sucessão de liderança, 3) a demografia dos alunos e da comunidade, 4) a geração de professores e 5) as inter-relações escolares. Estas forças e a sua periodização influenciam a estrutura, a cultura e a identidade das escolas, assim como têm influência nos esforços para que a mudança aconteça ao longo do tempo.

Por sua vez, Cameron e Quinn (2006) reiteram que, para haver uma mudança, esta tem de passar inequivocamente por uma mudança cultural, uma vez que, mesmo que alterados os processos e estratégias, se os valores, orientações, objetivos e comportamentos dos indivíduos se mantiverem inalteráveis, a mudança na organização não ocorrerá e o “status quo prevalecerá” (p. 16). Por esta razão, lembra-nos Caixeiro (2014) sobre a necessidade de as mudanças nas escolas merecerem antes a anuência e a participação ativa dos seus professores, já “que nem a escola muda por decreto nem os professores mudam por ordem superior” (p. 222).

Uma outra perspetiva é a de Schein (2009) que refere que, para a mudança acontecer, a ansiedade de sobrevivência deve ser maior que a ansiedade de aprendizagem, porém o aumento da ansiedade de sobrevivência não produz efeitos enquanto os níveis de ansiedade de aprendizagem estiverem altos, porque a desconfiança pode ser negada, ignorada ou racionalizada. Assim, a maneira de produzir mudança é diminuir a ansiedade de aprendizagem por meio da criação de segurança psicológica. Ora, para garantir esta segurança psicológica, o autor destaca a importância de, entre outros, desenvolver-se uma visão negociável e credível do futuro e metas claras para o novo comportamento que se espera, promover oportunidades de envolvimento no processo de aprendizagem e formação adequada.

Para Burke (2018), na maior parte das vezes, a mudança nas organizações não é planeada e ocorre de forma gradual e evolucionária. Embora o autor apresente, na sua obra *Organization Change: Theory & Practice*, exemplos de mudanças organizacionais bem-sucedidas, salienta que esses exemplos são excecionais, pois a maioria das mudanças organizacionais em grande escala são raras e não são bem-sucedidas, e aponta várias razões para isso acontecer, nomeadamente: 1) a tentativa de mudar a cultura de uma organização é muito difícil; 2) é difícil defender a mudança quando a organização parece

estar bem, o que se apresenta como um paradoxo; 3) o nosso conhecimento sobre o planeamento e a implementação da mudança organizacional é limitado.

Burke defende que o esforço da mudança organizacional deve ser sistémico por três razões distintas: 1) quando há uma alteração em algum aspeto do sistema, outros acabam por ser afetados, exigindo uma abordagem sistémica total; 2) o nosso conhecimento/capacitação de como provocar a mudança; 3) as características de sistema aberto da importação de energia e entropia negativa.

No entanto, o mesmo autor assume que a teoria do sistema aberto é apenas uma parte de um conjunto de teorias que constituem uma mudança paradigmática da física para as ciências da vida. Sugere, então, pensarmos em evolução *versus* revolução, isto é, pensarmos sobre o processo de mudança gradual e contínuo em contraste com um processo súbito de mudança, sendo que este último pode conduzir à agitação e à resistência. Assinala ainda que este contraste nos leva a refletir sobre as formas em que a mudança ocorre e enfatiza que:

(...) you don't change culture by trying to change culture. Culture is "the way we do things around here" and concerns deeply held beliefs, attitudes, and values. Taking a direct, frontal approach to changing values is fraught with difficulty, resistance, and strong human emotion (Burke, 2018, p. 45).

Burke faz ainda a distinção entre o conteúdo da mudança organizacional do seu processo, já que o conteúdo se refere ao quê, à visão e à direção geral da mudança, enquanto o processo refere-se ao como a forma da mudança é planeada e implementada.

Neste sentido, também os tipos de comportamento necessários para o conteúdo diferem dos exigidos para o processo: no caso do determinar o quê (conteúdo), a liderança terá de tomar uma posição, dizendo como será a nova realidade e construindo uma história que considere as questões de identidade e de sentido; por sua vez, determinar o como (processo), exige uma liderança que envolva os membros da organização nas atividades que irão provocar a mudança e reconhece as suas concretizações. Este autor fornece um exemplo para esclarecer esta distinção *"composing the story is the content, and telling the*

story is the process” (Burke, 2018. p. 46), mas refere que esta distinção não é pura, porque construir a história da mudança organizacional trata-se, no fundo, de um processo.

Quanto às respostas dos indivíduos à mudança, estas podem assumir diferentes formas. O autor refere que as pessoas podem experimentar resistir e negar constantemente a mudança, outros podem aceitá-la com facilidade e avançar com ela, mas a maioria das pessoas encontra-se no meio.

Na mesma linha de raciocínio de Fullan (2015), Burke (2018), apoia-se na teoria de Levinson (1976), que defende que toda a mudança é uma experiência de perda e que toda a perda merece ser lamentada, razão pela qual é importante que as pessoas discutam e lidem com esses sentimentos para desempenharem eficazmente as suas funções. Advoga ainda que a resistência à mudança se relaciona essencialmente com a perda do conhecido pelo desconhecido, da certeza pela incerteza, assim como pode relacionar-se não com a mudança necessariamente, mas com a imposição da mudança.

Burke salienta também que, quanto mais envolvidos no planeamento e implementação da mudança os grupos de trabalho da organização estiverem, é mais provável que aceitem do que resistem à mudança em si, destacando, contudo, quatro formas de resistência que podem ser experimentadas pelos grupos de trabalho: 1) a proteção para justificar a continuidade do seu grupo de trabalho; 2) o encerramento do grupo de trabalho em si próprio para evitar a divisão dos seus membros; 3) a opção por trabalhar como grupo autónomo e separado dos demais; 4) a exigência de uma nova liderança no grupo.

De maneira a lidar com a resistência quer a nível individual, quer a nível de grupo, Burke sublinha a necessidade de mais aprendizagem sobre a utilização da formação individual e grupal, assim como a necessidade de inculcar uma cultura de equipa, pois acredita que *“we are an individually focused culture, but we know that teamwork can benefit organization change and performance”* (Burke, 2018, p. 422).

Em resumo, para Burke (2018), a mudança na organização acontece quando dois pontos de vista diferentes colidem e a resolução é alcançada. No fundo, a resolução que se deseja é o resultado da síntese criativa de dois opostos.

3. Gerir um processo de mudança

Em cenários de mudança organizacional, como é o caso das fusões entre escolas, o líder detém um papel crucial, embora a sua responsabilidade se estenda também a outros atores, porque toda a comunidade educativa é ela própria agente de mudança e a tarefa do líder pode, assim, ser partilhada (Caixeiro, 2014). Para que esta liderança que se quer múltipla seja efetivada, é necessário “priorizar as pessoas e não as tarefas” (Caixeiro, 2014, p. 221), assim como desenvolver “mecanismos de aprendizagem organizacional que promovam a (inter) relação entre os diferentes subsistemas que compõem a escola, os quais nem sempre se (inter) relacionam” (Costa, 2017, p. 135). Torna-se, por isso, pertinente a existência de lideranças atentas à aliança entre o desenvolvimento individual e o desenvolvimento organizacional (Caixeiro, 2014) e a transformação das escolas em organizações aprendentes, como nos propõe Bolívar (2001).

Porém, de acordo com Busher (2006), não existe um modelo único para promover a mudança, pois os processos que a envolvem têm de ser “culturalmente relevantes para os locais em que estão a ser implementadas” (p. 149). Para que a mudança ocorra, o autor advoga que os líderes precisam de ter conhecimentos técnicos especializados que, de acordo com Reeves *et al* (2001, citados por Busher, 2006), fazem parte o conhecimento ao nível do planeamento e desenvolvimento. Efetivamente, as mudanças organizacionais para serem operacionalizadas necessitam de planeamento estratégico. Importa saber “Onde estamos?”, “Para onde vamos?” e “Como vamos lá chegar?”, já que este planeamento “ajuda a evitar a introdução de mudanças desnecessárias e inadequadas” (Busher, 2006, p. 155).

Atendendo à complexidade e exigência da mudança organizacional, Burke (2018) fala sobre a importância dos líderes neste processo, atendendo a três categorias: a autoconsciência, os motivos e os valores.

Um esforço de mudança bem-sucedido exige um líder que seja consciente de si mesmo em domínios pessoais como: ser tolerante à ambiguidade, porque o rumo da liderança não é exatamente linear; ser claro sobre o que se pode e precisa controlar; compreender como os sentimentos afetam o comportamento; conhecer as suas

disposições pessoais; compreender as diferenças entre os momentos para tomar decisões. Este esforço exige também que os líderes conheçam quais os motivos mais importantes para liderar a mudança, demonstrando níveis de energia acima da média, trabalhando muitas horas quando necessário, interagindo com muitas pessoas e energizando outras. Finalmente, os valores são determinantes para uma liderança de mudanças eficazes, que deve estabelecer que os valores da organização sejam compatíveis com os seus valores pessoais. Importa ainda que os líderes desenvolvam uma visão para a organização por forma a fornecer uma direção clara para o esforço da mudança organizacional e sejam capazes de lidar com a resistência.

Gerir um processo de mudança exige imperativa e igualmente uma gestão dos conflitos, porque, tal como sublinha Rahim (2023):

Conflict is inevitable among human beings. It happens when two or more social entities (i.e., individuals, groups, organizations, and nations) come in contact with one another in attaining their objectives. Relationships among such entities may become incompatible or inconsistent when two or more of them desire a similar resource that is in short supply; when they have partially exclusive behavioral preferences regarding their joint action; or when they have different attitudes, values, beliefs, and skills (Rahim, 2023, p.1).

4. Cultura organizacional: do conceito à sua construção

4.1 O conceito

São muitas e consensuais as opiniões de diversos autores quanto à polissemia e complexidade do conceito de cultura organizacional, porque, como nos diz Torres (2007b), a sua definição “foi-se construindo a partir de enfoques teóricos diferenciados e frequentemente antagónicos, associados a estratégias metodológicas igualmente distintas e contraditórias” (p. 225).

Se, por um lado, o debate académico em torno da sua definição vem reforçar a relevância da cultura organizacional enquanto conceito, por outro lado, vem oferecer dificuldades a todos quantos pretendem encetar uma investigação sobre esta temática.

Assim, para uma melhor compreensão do conceito, apresentamos uma digressão teórica à luz de algumas perspetivas de diferentes autores sobre cultura organizacional.

Numa obra seminal sobre cultura corporativa, Deal e Kennedy (1982) propõem um modelo de cultura organizacional assente na interligação de elementos como: tradições, valores e opiniões, crenças, rituais e cerimónias, figuras e heróis, histórias e redes informais culturais. Deal e Kennedy (1983) definem de forma simplista a cultura organizacional como “*the way we do things around here*” (p. 501).

No entanto, não podemos falar de cultura organizacional sem nos referirmos a Edgar Schein, um dos principais precursores da sua definição. Para Schein (1983), a cultura organizacional deve ser entendida como:

o padrão de pressupostos básicos que um determinado grupo inventou, descobriu, ou desenvolveu ao aprender a lidar com os seus problemas de adaptação externa e integração interna, que funcionou bem o suficiente para ser considerado válido e, portanto, para ser ensinado aos novos membros como a forma correta de perceber, pensar e sentir em relação a esses problemas (Schein, 1983, p.1).

A partir desta definição formal, Schein (1984) salienta que a cultura organizacional pode ser estudada em diferentes níveis, designadamente: os artefactos visíveis (e.g. a disposição do mobiliário, o modo de vestir dos diferentes membros, os padrões de comportamento visíveis e seus elementos audíveis, histórias, anedotas ou piadas, entre outros), nem sempre decifráveis porque a estes existe uma lógica subjacente; os valores que regem os comportamentos, porém difíceis de os identificar pela observação direta; e os pressupostos fundamentais que, por norma, são inconscientes dada a sua repetição continuada e bem sucedida, porém determinantes e inquestionáveis na forma como os

membros de um grupo percebem, pensam e sentem, “porque eles não são submetidos a debates e confrontos como os valores manifestos, ou esposados” (Schein, 1984, p. 5).

Schein refere que só existe cultura se um dado grupo a possuir e entende que um ‘dado grupo’ é o conjunto de pessoas que reúnem certos requisitos, tais como: (1) o tempo que permaneceram juntas por um período suficientemente longo para enfrentarem em comum desafios considerados significativos, (2) a oportunidade que tiveram de os resolver e testemunhar o impacto das soluções adotadas e (3) a permissão da entrada de novos membros no grupo. Reforça, deste modo, que “A cultura de um grupo não tem como ser determinada a menos que exista claramente definido esse conjunto de pessoas com uma história compartilhada” (Schein, 1984, p. 8) e que a cultura de um grupo é definida pela transmissão de soluções a novos membros.

Nesta sua linha de pensamento, o autor considera que um grupo é detentor de uma cultura forte e diferenciada se tiver sido estável e homogêneo, o que significa que teve uma história longa, enfrentou e solucionou “muitos problemas difíceis de sobrevivência” (Schein, 1984, p. 8). Contrariamente, se um grupo sofreu alterações constantes no seu quadro de membros ou não esteve tempo suficiente reunido e não se deparou com desafios para resolver, a sua cultura será, por conseguinte, fraca. Portanto, a homogeneidade e a estabilidade do grupo, assim como a extensão e a intensidade de experiências que o grupo compartilhou são, na perspectiva de Schein, condições para o que o autor designa de robustez ou volume de uma cultura.

Pese embora considere que “a cultura é uma abstração” (Schein, 2004, p. 8), o autor salienta também que as suas consequências em termos de comportamentos e atitudes são efetivamente concretas, comparando a cultura de um grupo à personalidade de um indivíduo, já que lhe podemos ver o comportamento, mas não as forças subjacentes a determinado comportamento. Segundo esta abordagem, a cultura pode ser entendida como um guia que orienta os comportamentos e atitudes dos membros de um dado grupo a partir das normas compartilhadas pelos membros desse grupo.

Schein (2009) reconhece também que não existem culturas certas ou erradas, melhores ou piores, exceto no que diz respeito ao que está a tentar fazer e ao que o ambiente em que opera lhe permite fazer.

Sob uma abordagem menos convencional e sob um ponto de vista mais interpretativo, Weick (1987) explora um aspecto relevante no estudo da cultura organizacional, que é a relação entre esta e a confiabilidade, já que considera que *“making meaning is an issue of culture, which is one reason culture is important in high reliability systems”* (p. 123), e é este significado compartilhado de valores e pressupostos entre os diferentes membros de uma organização que guia as suas ações para a promoção e manutenção da confiabilidade da organização, sobretudo em contextos de complexidade e incerteza. Uma cultura que previne, que é resiliente e atenta aos pormenores assume um papel crucial na promoção da confiabilidade, da adaptação, da responsabilidade e da aprendizagem contínua e requer uma liderança que respeite os valores que sustentam essa cultura.

Na visão de Nóvoa (1992), a cultura organizacional é constituída por diversos elementos que acabam por condicionar a configuração interna e os respetivos estilos de interações que são estabelecidos com a comunidade. Inspirado por um esquema de Headly Beare (1989), Nóvoa sistematiza os elementos da cultura organizacional em duas zonas distintas: a zona de invisibilidade e a zona de visibilidade.

Com base na análise desse mesmo esquema, depreendemos que, na zona da invisibilidade, integram as bases conceituais e os pressupostos invisíveis, onde se incluem os valores, as crenças e as ideologias dos membros da organização. Os valores atribuem significado aos comportamentos e servem de guia para as condutas individuais e grupais. As crenças mobilizam os diferentes membros e qualificam as suas ações, enquanto as ideologias ajudam a compreender socialmente a realidade.

Relativamente à zona de visibilidade, desta fazem parte três categorias: as manifestações verbais e conceituais, as manifestações visuais e simbólicas e as manifestações comportamentais.

A primeira categoria, a das manifestações verbais e conceituais, inclui os fins e objetivos da organização escolar, os programas curriculares, assim como a própria linguagem que é utilizada pelos diferentes grupos, as metáforas a que recorrem os professores, e ainda os heróis e as histórias que, por alguma razão, se tornaram uma referência social.

As manifestações visuais e simbólicas encontram-se numa linha quase convergente com a dos artefactos visíveis sugerida anteriormente por Schein (1984) e referem-se aos elementos que são observáveis, como a arquitetura do edifício escolar, os seus equipamentos, o logótipo, os lemas, os uniformes, etc.

No que se refere à última categoria, as manifestações comportamentais são essencialmente as que dizem respeito a todos os elementos que podem influenciar o comportamento dos membros da organização, dos quais fazem parte: as cerimónias, os rituais, os regulamentos e as normas, as práticas pedagógicas, todos os procedimentos operacionais, entre outros.

Por sua vez, Alvesson (2002) define que “a cultura é um conceito complicado, uma vez que é facilmente utilizado para abranger tudo e, conseqüentemente, nada” (p. 3), comprovando a perspectiva de Schein (1984, 2004) quanto à complexidade e abstração da definição de cultura e quanto à sua significância para melhor compreendermos a sua riqueza na vida organizacional.

Alvesson (2002) apresenta-nos uma perspectiva mais crítica e interpretativa do conceito, referindo que o conceito de cultura se relaciona com as formas coletivamente partilhadas, como as ideias e a cognição, os valores e as ideologias, as regras e as normas, as emoções, os padrões de comportamento, as práticas. No entanto, considera menos significativos os valores e pressupostos sobre a realidade social e mais relevantes os significados e o simbolismo na análise cultural, ideia partilhada por muitos antropólogos. Alvesson compreende, portanto, que a cultura é uma forma de pensamento que se debruça sobre fenómenos culturais e simbólicos e que orienta uma organização para uma determinada direção. É a cultura que permite compreender o comportamento e os acontecimentos ou de forma sumária “A cultura é o contexto em que estes fenómenos se tornam compreensíveis e significativos” (Alvesson, 2002, p.4).

O seu livro *Understanding Organizational Culture* enfatiza a necessidade de pensar a cultura a vários níveis, pois Alvesson (2002) advoga que, quando pensamos acerca da cultura de uma organização, “é útil ter em conta que esta não é uma ilha cultural” (p. 171).

Assim, o autor destaca vários temas-chave para pensarmos culturalmente, sublinhando, primeiramente, a necessidade de ir além da superficialidade, isto é, do

comportamento que é visível e de outros fatores externos e “analisar a forma como as pessoas se relacionam com questões aparentemente objectivas, acessíveis e “práticas”” (Alvesson, 2002, p. 170). Salienta também um outro aspeto crucial subjacente à cultura, que se refere à natureza dupla do conceito - a interação e a restrição -, pois ao permitir a interação e a orientação, a cultura pode restringir também a nossa imaginação e autonomia. O terceiro tema prende-se com a própria natureza mutável da cultura, que embora seja construída sobre a tradição e vá mudando paulatinamente, existem nela, no entanto, diversas expressões culturais e indivíduos em situações erráticas e multigrupais que se movimentam entre si. Por fim, o último tema vital relaciona-se com a multiplicidade dos níveis culturais, uma vez que os significados culturais são afetados por forças micro (através de interações entre pessoas a um nível interno e mais específico) e por forças macro (por meio de tradições culturais da sociedade e dos meios de comunicação, por exemplo).

De acordo com outra perspectiva, a de Joanne Martin (2005), cuja conceitualização encontra pontos em comum com algumas das abordagens anteriormente apresentadas, a cultura organizacional é uma parte integrante da vida diária dos membros de uma organização e que se manifesta por meio de: práticas formais (níveis salariais, estrutura hierárquica, atribuições de cargos, etc.); práticas informais (normas pelas quais os membros regem o seu comportamento); histórias relacionadas com a dinâmica organizacional, piadas, jargões, mas também rituais, arranjos visuais (decoração, *dress code* e arquitetura) e valores, também denominados como temas de conteúdo de uma forma mais abstrata, que se traduzem no seu comportamento. A autora assinala que estas manifestações culturais, são, porém, interpretadas, avaliadas e adotadas de maneiras diferentes pelos membros de uma organização, porque estes têm diferentes valores, experiências e interesses. Martin (2005) assume que “*Culture consists of the patterns of meanings that link these manifestations together, sometimes in harmony, sometimes in bitter conflicts between groups, and sometimes in webs of ambiguity, paradox, and contradiction*” (p. 272).

Para a compreensão e análise da cultura organizacional, esta autora (1992, 2002) propõe três manifestações distintas, reconhecendo que cada uma pode ser aplicável em

diferentes contextos e pode oferecer importantes *insights* para o estudo desta temática: a perspetiva integradora, a perspetiva diferenciadora e a perspetiva fragmentadora.

Na perspetiva integradora, a autora argumenta que a cultura tem um carácter multidimensional que incorpora um conjunto de elementos simbólicos, como: os valores, os rituais, as crenças, as normas e as práticas, enfatizando a consensualidade e a comunhão destes elementos pelos diferentes membros, que conduz à harmonia e promove a coesão da organização, onde o papel do líder assume particular destaque.

Martin sugere que, na perspetiva diferenciadora, a cultura organizacional não é necessariamente homogénea e que é importante reconhecer a complexidade e a diversidade, resultante das subculturas existentes na organização. Esta abordagem distingue-se claramente da anteriormente apresentada e caracteriza-se pela divergência e por um mosaico complexo, em que cada subcultura pode ter um entendimento próprio quanto aos valores, crenças e normas, o que vai determinar a forma como esses membros percebem e interagem dentro da organização.

Relativamente à perspetiva fragmentadora, o indivíduo e a ambiguidade ganham protagonismo. Martin refere que esta abordagem, para além de fragmentar, pode ser até contraditória, onde múltiplas vozes, experiências e perspetivas distintas podem entrar em tensão e conflito. Por esta razão, as pertenças grupais podem ser apenas temporárias, não garantindo sequer a estabilidade das subculturas.

Segundo Chiavenato (2014), a cultura organizacional é um dos componentes do capital humano de que fazem parte a cultura e o comportamento (modos de pensar, agir, sentir, valores, ética, confiança, espírito de equipa, adaptabilidade, inovação, satisfação).

Já sob a ótica de Leonor Lima Torres (2015), a cultura organizacional pode ser triplamente categorizada. A investigadora refere que a primeira categoria integra os processos de adaptação e interpretação da cultura escolar, isto é, da cultura prescrita pela ordem política e que é instituída na escola, “consoante os jogos sociais e de poder que se estabelecem entre os atores, plasmados em práticas e dinâmicas organizacionais concretas” (Torres, 2015, p. 1423). A segunda categoria inclui os valores e as crenças profundamente enraizados nas práticas educativas que dão origem, ao longo do tempo, a “fenómenos de identidade organizacional”, refletindo uma realidade cultural mais

duradoura, e “que funcionam como motor e resguardo da cultura instituída” (Torres, 2015, p. 1423). A terceira categoria prende-se com a construção coletiva dos modos de ser e de fazer, que acaba por servir de regulação da ação dos membros da organização escolar.

Torres (2023) aborda ainda algumas ideias-chave em torno da compreensão do conceito de cultura. A primeira ideia-chave diz respeito à teorização do conceito, onde se destacam dois movimentos teóricos presentes em trabalhos de investigação, que demonstram a complexidade e as tensões envolvendo a sua construção e análise: o movimento gestor, que se foca na análise do impacto da cultura sobre aspetos como a eficácia, os resultados e a liderança; e o movimento reflexivo, que se debruça na compreensão dos processos de construção da cultura organizacional. A segunda ideia refere-se ao entendimento da cultura enquanto variável ou enquanto metáfora ou paradigma. Como variável, dependente ou independente da organização, “a cultura pode ser medida, tipificada e correlacionada com as variáveis de sucesso (produtividade, eficácia, excelência)”, e enquanto metáfora ou paradigma, “a cultura é e está em permanente (re)construção, sendo interpretada a partir de um leque diversificado de teorias, conceitos e perspetivas” (Torres, 2023, p. 4). A terceira ideia está associada aos diferentes modos de manifestação da cultura, sendo que o movimento gestor privilegia a dimensão integradora da cultura, onde o grau de partilha é elevado, e o movimento crítico considera as dimensões integradora, diferenciadora e fragmentadora, onde há diferentes graus de partilha da cultura.

Relativamente à extensão do conceito à escola, Barroso (2005b) apresenta a distinção entre cultura escolar e cultura de escola, já que defende que a cultura escolar é o conjunto de crenças, valores e práticas institucionalmente prescritos pela escola com o propósito de garantir a transmissão dos conteúdos e conhecimentos escolares. Por sua vez, considera que a cultura de escola integra as crenças, os valores e as práticas que se expressam por meio das interações entre os diferentes atores da escola e que se traduzem pelas representações culturais e sociais.

O mesmo autor destaca a necessidade de atender, não apenas às normas formais que orientam a cultura escolar, mas também àquilo que é efetivamente vivenciado pelos atores no contexto escolar diariamente. Barroso sublinha ainda a pertinência de

compreender a cultura escolar a partir de uma abordagem política e sociológica, que considere uma dimensão mais global, já que a escola se correlaciona com a sociedade em geral, mas que considere talqualmente a sua dimensão específica, já que também ela é produtora e transmissora de formas culturais particulares.

O autor analisa as diferentes dimensões da cultura escolar, apresentando três abordagens distintas, designadamente: a perspetiva funcionalista, a perspetiva estruturalista e a perspetiva interacionista.

A perspetiva funcionalista da cultura escolar é aquela em que a escola é transmissora de uma cultura "fabricada" exteriormente, refletindo-se em princípios, objetivos e normas determinadas pelo poder político. Na abordagem estruturalista, a cultura escolar é condicionada e produzida pela estrutura e pela forma que assume.

Quanto ao que o autor designa de perspetiva interacionista da cultura escolar, esta é por ele entendida como a cultura de cada escola especificamente, produzida pelas interações que se realizam entre os diferentes atores da comunidade escolar, assim como entre os espaços da escola e os conhecimentos, numa estreita relação entre atores e ações.

No seu discurso, Barroso associa a cultura escolar às abordagens funcionalista e estruturalista e, por sua vez, associa o conceito de cultura de escola à abordagem interacionista. É sob o olhar de outros autores que Barroso evidencia de forma mais acentuada a sua visão de que a perspetiva funcionalista é muito redutora, porque se limita ao papel de simples transmissora de cultura externa e reforça que a escola produz, ela própria, uma cultura específica, não se limitando a reproduzir a cultura exterior.

A sua análise crítica quanto à abordagem funcionalista da cultura escolar traduz claramente a sua posição de que esta está obsoleta, pois, na verdade, não se pode pensar a escola de hoje numa vertente apenas reprodutora e transmissora de cultura, mas importa olhar para a escola enquanto produtora ela própria de uma cultura específica, que não seja estritamente regulada pelo exterior.

O autor refere ainda que cada escola produz a sua própria cultura através das relações que se estabelecem entre as estruturas formais e informais da organização, no que intitula de organização informal como cultura. Por fim, Barroso reconhece que os estudos da cultura escolar devem considerar os contributos das perspetivas funcionalista,

estruturalista e interacionista, assim como a conjugação dos elementos da tríade: normas, atores e estrutura.

A partir das perspetivas dos autores revisitados, podemos entender a cultura organizacional como um conjunto de características, normas, valores, crenças e práticas, compartilhados pelos diferentes membros de uma organização que têm influência na sua experiência de trabalho, nas tomadas de decisão, na comunicação e na relação que estabelecem entre si. Podemos assumir que a cultura organizacional fornece um carácter identitário às organizações ou, como Saraiva e Almeida (2017) elucidativamente assinalam, “a cultura constitui a personalidade da organização tornando-a numa instituição” (p.27).

Quadro 1. Definição de cultura organizacional segundo diferentes autores (Elaboração própria)

Autores	Cultura organizacional – O conceito
Deal e Kennedy (1982, 1983)	<ul style="list-style-type: none"> - Interligação dos seguintes elementos: tradições, valores e opiniões, crenças, rituais e cerimónias, figuras e heróis, histórias e redes informais culturais - “<i>The way we do things around here</i>” (1983, p. 501)
Schein (1983, 1984, 2004)	<ul style="list-style-type: none"> - Os artefactos visíveis - Os valores que regem os comportamentos - O padrão de pressupostos básicos - Determinada por um grupo de pessoas com uma história compartilhada - Definida pela transmissão de soluções de problemas a novos membros da organização - Um guia que orienta as atitudes dos membros de um dado grupo tendo em conta as suas normas compartilhadas
Weick (1987)	<ul style="list-style-type: none"> - O significado compartilhado de valores e pressupostos entre os diferentes membros de uma organização que guia as suas ações para a promoção e manutenção da confiabilidade da organização
Nóvoa (1992)	<ul style="list-style-type: none"> - Diversos elementos sistematizados em duas zonas:

	<p>. zona da invisibilidade, que integram as bases conceituais e os pressupostos invisíveis, onde se incluem os valores, as crenças e as ideologias dos membros da organização;</p> <p>. zona de visibilidade, da qual fazem parte três categorias: as manifestações verbais e conceituais, as manifestações visuais e simbólicas e as manifestações comportamentais.</p>
Alvesson (2002)	<p>- Formas coletivamente partilhadas como: as ideias e a cognição, os valores e as ideologias, as regras e as normas, as emoções, os padrões de comportamento, as práticas</p> <p>- Fenómenos culturais e simbólicos e que orientam uma organização para uma determinada direção</p> <p>- Permite compreender o comportamento e os acontecimentos</p>
Barroso (2005b)	<p>- A cultura escolar é o conjunto de crenças, valores e práticas institucionalmente prescritos pela escola para garantir a transmissão dos conteúdos e conhecimentos escolares, conjugando as normas, os atores e a estrutura, podendo ser analisada a partir das perspectivas: funcionalista, estruturalista e interacionista.</p>
Martin (2005)	<p>- Padrões de significados que ligam três manifestações interpretadas, avaliadas e adotadas de diferentes formas:</p> <p>. a manifestação integradora, que incorpora um conjunto de elementos simbólicos, como: os valores, os rituais, as crenças, as normas e as práticas, enfatizando a consensualidade e a comunhão destes elementos pelos diferentes membros, que conduz à harmonia e promove a coesão da organização;</p> <p>. a manifestação diferenciadora, resultante das subculturas existentes na organização, caracterizada pela diversidade e divergência;</p> <p>. a manifestação fragmentadora, em que o indivíduo e a ambiguidade assumem papel de destaque.</p>
Chiavenato (2014)	<p>- Cultura e comportamento (modos de pensar, agir, sentir, valores, ética, confiança, espírito de equipa, adaptabilidade, inovação, satisfação).</p>
Torres (2015)	<p>- Processos de adaptação e interpretação da cultura prescrita pela ordem política e que é instituída na escola;</p> <p>- Os valores e as crenças profundamente enraizados nas práticas educativas, que originam a identidade organizacional;</p>

	- Construção coletiva dos modos de ser e de fazer, regulando a ação dos membros da organização.
Saraiva e Almeida (2017)	- A “personalidade” da organização

Sanches (2021), auxiliando-se de Alvesson e Sveningsson (2008), que identificaram aspetos comuns nos diferentes estudos sobre cultura organizacional realizados nas últimas três décadas, apresenta sete características sobre este conceito que sintetizam a explanação que tem vindo aqui a ser realizada: o seu caráter holístico, pois não se limita ao indivíduo, mas a grupos de indivíduos de uma organização; o seu cariz histórico, fruto das tradições e costumes que foram transmitidos ao longo do tempo; a dificuldade sentida em contexto de mudanças, já que a organização é um *locus* de reprodução de valores, tradições e ideias; o facto de ser um conceito abstrato e de natureza qualitativa, torna difícil a sua mensurabilidade e classificação; a cultura é um produto que não é único, porque grupos diferentes podem construir culturas diferentes; a dimensão ideológica que acarreta (valores, crenças, significados); e a sua natureza subjetiva e emocional, que se afasta da natureza racional e analítica.

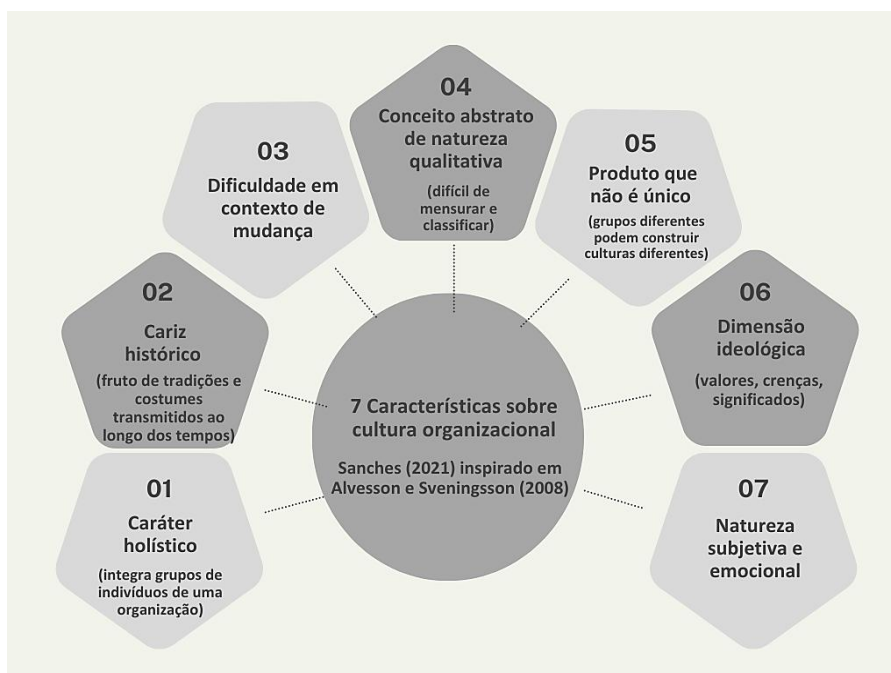


Figura 1. Características sobre cultura organizacional inspirado em Sanches (2021) (Elaboração própria)

4.2 O processo de construção da cultura organizacional

Quanto ao processo de construção da cultura organizacional e consolidação das culturas, Leonor Lima Torres (2008) refere que a literatura em torno desta temática oferece “fragilidades teóricas” (p. 61) e destaca a relevância de identificarmos fatores como a ação (recorrente), o espaço (habitado) e o tempo (curto e longo) e o seu contributo para a compreensão da importância que as especificidades culturais detêm numa determinada organização (Torres, 2023).

A autora defende uma análise interpretativa e crítica da cultura organizacional sustentada pelos processos, dinâmica e dialética, e destaca a hibridação do processo de construção da cultura organizacional, uma vez que este resulta de “combinações, de interferências mútuas, de interfaces e interpenetrações entre um vasto conjunto de factores” (Torres, 2008, p. 62). Salienta também que este processo, dinâmico e variável, resulta de uma simbiose entre as causas externas e o modo como estas são operacionalizadas internamente. Por esta razão, Torres (2008) refere-se à natureza multiconfiguracional da cultura organizacional, que pode originar formas de manifestação cultural diferenciadas e que aqui já tiveram lugar: a integradora, a diferenciadora e a fragmentadora (Martin, 1992, 2002).

Para uma melhor compreensão dos processos que regem a construção da cultura organizacional em contextos escolares, assim como do seu impacto em termos de desenvolvimento estratégico da organização, apresentamos o seguinte esquema proposto por Torres (2008).

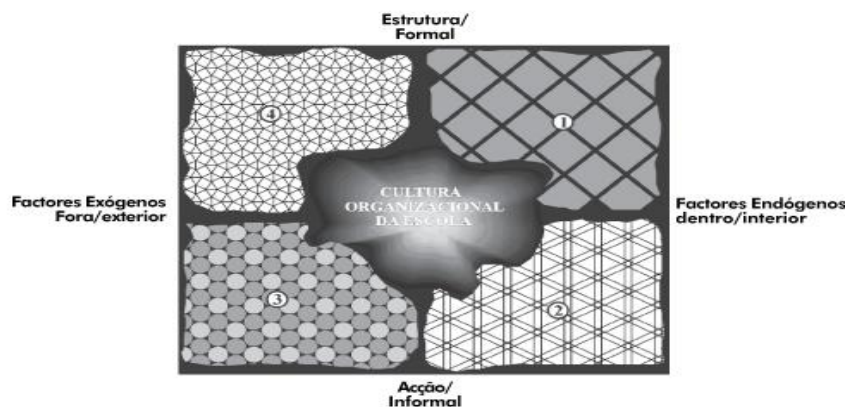


Figura 2. Processo de construção da cultura organizacional (Torres, 2008)

Conforme ilustra a figura 2, podemos observar dois eixos principais: o eixo horizontal (fora/dentro) e o eixo vertical (estrutura/ação), cuja interseção dá origem a quatro quadrantes, cada um com características únicas influenciadas por diferentes fatores na construção cultural e simbólica.

O quadrante 1, que se encontra definido pelo par estrutura/dentro, destaca a importância da estrutura formal na formação da cultura, sugerindo que a primeira tem uma influência significativa sobre a segunda.

No quadrante 2, localizado na junção entre o dentro e a ação, é destacado o papel crucial desempenhado pela ação humana dentro da organização na criação da sua cultura.

No cruzamento entre a ação e o exterior, encontra-se o quadrante 3, que indica a influência das trajetórias de socialização fora da escola vivenciadas pelos diferentes atores escolares, assim como do genótipo cultural da comunidade/meio no processo de formação da cultura organizacional.

Finalmente, o quadrante 4, que se situa na interseção entre estrutura/fora, indica a predominância de padrões estruturais, contextualizados externamente no nível político e no campo profissional, que tem influência na definição das diretrizes normativas e culturais da organização escolar.

Pela observação da mancha central apresentada na figura 2, que representa a cultura organizacional, percebemos claramente que esta resulta da interseção daqueles quatro quadrantes.

Torres (2015) refere, portanto, que, para interpretar as especificidades da cultura organizacional, é importante considerar dois vetores interconectados que constituem bases estruturantes da cultura organizacional. O primeiro vetor incide sobre a variedade de fatores que contribuem para a construção da cultura organizacional e o segundo vetor recai sobre a pluralidade das manifestações culturais que coexistem na organização, assim como sobre o grau de identificação dos membros da organização face aos modelos de gestão e liderança.

Ora, retomando e complementando a análise da figura 2 e atendendo às três categorias da cultura organizacional escolar enunciadas anteriormente por Torres (2015), a autora sugere um outro gráfico (figura 3) que se refere também ao processo de dinâmica

e interação da construção da cultura, mas que aponta para as suas diversas faces à luz das categorias enunciadas.

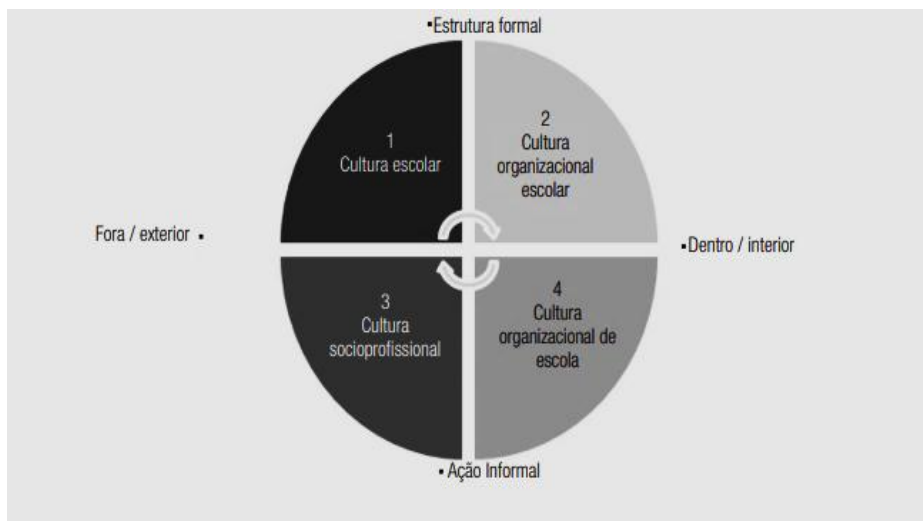


Figura 3. Processo de construção da cultura organizacional de acordo com as diversas faces da cultura (Torres, 2015)

No cenário 1 representado pela figura 3, observamos a cultura escolar formada no âmbito público (nacional e transnacional) e disseminada globalmente. Já o cenário 2 refere-se à cultura organizacional escolar criada dentro da própria escola e que se traduz em regras para se adaptar à conformidade burocrática. O cenário 3 expressa o impacto da cultura socioprofissional, ou seja, o resultado do processo de aprendizagem social e profissional dos diversos membros da organização escolar, realizado em diversos contextos de socialização não escolar. Por outro lado, o cenário 4 está relacionado com a cultura organizacional de escola, remetendo para as formas de agir estabelecidas historicamente e conferindo à organização a sua identidade.

Como nos diz Torres (2015), estas faces acabam por se misturar e sobrepor, permitindo observar a organização sob diversos ângulos, revelando as suas regularidades e especificidades, e projetando a sua imagem identitária. Reforça a autora que a cultura organizacional escolar pode manifestar-se de diferentes formas, mas, na maioria dos casos, conseguimos identificar a manifestação dominante.

Torres (2023) entende, por isto, que a ação é um fator preponderante no processo de construção da cultura, pois as interações sociais permitem trocas, partilhas, criação de alianças, estabelecimento de interesses e de visões, incorporação de hábitos e de formas de estar. De igual modo, também o espaço se assume como um fator fundamental neste processo, já que a cultura organizacional é inevitavelmente contextual, o que significa que acontece num território físico e material específico, que cria e reflete a cultura. Por fim, o tempo é igualmente um fator crucial, uma vez que a temporalidade permite que os modos de estar e de fazer se assumam como regularidades culturais estáveis. A autora ressalta que a relação entre estes três fatores é determinante para a produção da cultura organizacional, assinalando, contudo, a sua contextualização histórica e social.

A partir das focalizações teóricas apresentadas por Torres (2008, 2015, 2023), auxiliamo-nos do pensamento de Caixeiro (2014) para resumir o processo de construção da cultura organizacional. A autora refere que esta “constrói-se e sedimenta-se ao longo dos tempos, em consequência das mudanças diárias praticadas pelos atores no que respeita a um conjunto de circunstâncias internas e externas” (Caixeiro, 2014, p. 228). Será então relevante analisar, para além dos fatores e intervenientes que integram o processo de construção da cultura organizacional aqui expressos, as manifestações culturais existentes numa dada escola e as suas implicações em termos de gestão e liderança.

5. A cultura organizacional num cenário de fusão

No seu livro *The Corporate Culture Survival Guide*, Schein (2009) assinala que, em cenários de fusão de organizações em que as culturas são combinadas, podem ser desenvolvidos quatro diferentes padrões: 1) a separação; 2) a dominação; 3) o *blending*; e 4) o conflito.

A primeira possibilidade é que as culturas permaneçam separadas, o que pode funcionar se as culturas estiverem alinhadas de modo a não trabalharem com objetivos diferentes entre si. A segunda possibilidade é quando uma cultura domina a outra, o que, na opinião deste autor “*one culture is always dominant, but this reality may not be visible for some time — precisely because of the rhetoric*” (Schein, 2009, p. 14). No caso do

blending, esta possibilidade pressupõe uma mistura do melhor de cada cultura, representando o resultado desejável, apesar de, na prática, tratar-se de um processo mais complexo e questionável. Por último, o conflito prende-se sobretudo com jogos de poder entre as subculturas, que nem sempre estão alinhadas com a missão e cultura organizacional. Schein salienta que o problema de qualquer uma das possibilidades apresentadas é agudizado pelo facto de a nova unidade não ter uma história partilhada, o que pode levar a que uma outra subunidade se sinta ameaçada, inferior, irritada e na defensiva.

Segundo Schein, os membros de uma dada cultura consideram-na a maneira correta de sentir, compreender e agir sobre os acontecimentos que ocorrem diariamente, ou seja, a sua cultura vai ser sempre a que está certa.

Assim, sugere o autor que, quando é anunciada uma fusão, as organizações implicadas possam formar equipas para avaliar alguns aspetos essenciais da sua cultura organizacional, mas reconhece que esta avaliação pode ter um efeito paradoxal. Conhecer a outra cultura pode evitar ser ofensivo ou quebrar regras consideradas básicas, mas pode, inversamente, criar estereótipos sobre a outra cultura e dificultar o processo de aprendizagem conjunta. Para a análise cultural, uma interação forçada através da partilha de problemas parece funcionar melhor. Por forma a evitar algumas tendências ou armadilhas que dificultem esta interação, Schein considera fundamental criar configurações nas quais novas regras de comunicação possam ser desenvolvidas para que não aconteçam mal-entendidos, mas para que isso aconteça importa encetar esforços de diálogo.

Burke (2018) refere que as mudanças nos sistemas de maior dimensão ocorrem, entre outros, por meio da fusão de duas organizações relativamente similares numa só, e aponta algumas condições para o sucesso da aproximação cultural destas organizações, designadamente: ter objetivos que podem ser alcançados por meio dos esforços de ambas, ter um líder empenhado, respeitar as diferenças, alcançar a equidade, ter pressupostos realistas quanto ao que se pode realizar e um prazo para o efeito. Aponta ainda que a formação orientada pode apoiar e melhorar a mudança na organização, destacando a aprendizagem pela ação como forma de trabalhar melhor em conjunto e de resolver

problemas de maneira mais eficiente e eficaz. Sugere também que é importante aprender mais sobre o trabalho em equipa.

6. A relação entre a cultura organizacional e a liderança

Ao observarmos os gráficos ilustrados nas figuras 2 e 3 (Torres, 2008, 2015), compreendemos que a cultura escolar que se pretende instituir a uma escala mais global e a cultura organizacional construída diariamente no contexto escolar podem ser, de alguma forma, aproximadas e articuladas, o que vem agudizar o papel da liderança neste processo.

No quadro dessa interseção, os processos de liderança jogam um papel fundamental enquanto artífices do poder, pois, na verdade, refletem a cultura organizacional de escola, mas também agem sobre ela. No plano hipotético, os processos de liderança podem afirmar-se ora como reprodutores da cultura escolar, ora como guardiões da cultura organizacional de escola, ora como mediadores ou entrepostos culturais, uma espécie de agentes de recontextualização cultural (Torres, 2015 p. 1425).

Deste modo, torna-se evidente que não podemos dissociar a relação existente entre a liderança e a cultura organizacional, porque a liderança constitui, indubitavelmente, uma dimensão intrínseca da cultura organizacional, sendo que ambas são construídas pela ação dos seus atores.

Na verdade, subsiste algum consenso quanto ao papel da liderança para a promoção de uma maior eficácia e qualidade das organizações educativas, embora nem todos os modelos de liderança se adequem a todos os contextos organizacionais. Certo é que a produção de literatura em torno da liderança é muito vasta, confirmando a pluralidade de teorias a esta atribuídas por muitos autores que, como nos diz Bush (2006), refletem diferentes formas de compreender e interpretar os acontecimentos e comportamentos nas organizações escolares. Porém, conforme adiantam Costa *et al*

(2013), na mesma linha de raciocínio de Bush (2006), parece mesmo existir um certo hibridismo e a não exclusividade a um só modelo de liderança.

É a partir da década de oitenta do século XX que surge um conjunto de teorizações de liderança, movimento que ficou conhecido por *Nova Liderança*, que passa a colocar a tónica da liderança nas questões relacionadas com a construção de gestão da cultura, onde a dimensão do simbólico passa a ganhar protagonismo, questões que nos parecem relevantes explorar.

Tendo por referência o gráfico da figura 2 antes analisado, percebemos que, da interseção do eixo horizontal com o eixo vertical, resultam quatro quadrantes. Atendendo ao quadro teórico proposto por Bush (2006), constituído por seis modelos de gestão e liderança (formal, colegial, político, subjetivo, ambíguo e cultural), consideramos o que nos dizem Ferreira e Torres (2012) quanto à associação do polo controlo/centralização, no eixo vertical, à liderança transacional (Bass, 1985), que integra o modelo de gestão político sugerido por Bush. O líder transacional é aquele que motiva os liderados para a realização de tarefas e reconhece os desempenhos alcançados, mas mantém o controlo e a centralização do poder.

Ferreira e Torres (2012) referem ainda que o eixo vertical, que integra também o polo flexibilidade/descentralização, pode ser associado à liderança transformacional (Bass, 1999) que, segundo Bush (2006), incorpora o modelo de gestão colegial. O líder transformacional é o tipo de líder que vai mais além do que os seus interesses próprios, inspirando e elevando os ideais dos seus liderados, incentivando o seu desenvolvimento, procurando consensos, promovendo o seu pensamento mais criativo e inovador de forma empática, e distribuindo e descentralizando o seu poder.

Se atendermos aos modelos de gestão e liderança propostos por Bush (2006), verificamos que, para além dos modelos transacional (modelo de gestão político) e transformacional (modelo de gestão colegial) associados aos polos controlo/centralização e flexibilidade/descentralização (Ferreira & Torres, 2012), o modelo de gestão cultural se enquadra cabalmente nos contextos em que o simbólico e o carácter identitário são referência.

No modelo de gestão cultural, as crenças, os valores e a ideologia são consideradas componentes essenciais, que são partilhados pelos membros da organização, os quais influenciam as normas e os significados, manifestando-se por meio de rituais e cerimónias. Nesta abordagem, o líder moral tem a responsabilidade de cultivar e disseminar a cultura, comunicando os valores e crenças fundamentais à organização.

Esta conceção da liderança também é defendida por Costa e Castanheira (2015) que analisam a visão cultural da liderança, em que o líder é visto como um *gestor de sentido*. O líder cultural tem no centro da sua ação a criação e gestão da cultura da organização, manipulando-a, pois, tal como defende Schein (1991, p. 317) “a única função da liderança é a manipulação da cultura”. Desta forma, o líder é um *gestor de sentido*, porque cria nos membros da organização um sentido para a realidade onde estão inseridos, confere identidade à instituição e mobiliza-os para a ação baseada na visão organizacional, inspirando-os e motivando-os.

No que diz respeito à visão organizacional, Caixeiro (2014) já tinha atribuído três dimensões aos líderes e que se centram essencialmente na visão: 1) a visão que é construída para a escola e que lhe confere a identidade; 2) a implementação dessa visão no quadro de valores partilhados pela maioria dos membros na organização; 3) e a personificação dessa visão e da identidade do grupo. Neste sentido, o líder é aquele que possui uma visão, que nada mais é do que um ideal que pretende alcançar e um guia que irá nortear o coletivo, inscrito também no Projeto Educativo da escola e na Carta de Missão do órgão de administração e gestão da escola (conforme o previsto na Portaria n.º 2/2013, de 23 de janeiro). Encontrando-se alicerçada num conjunto de valores, a missão e a visão garantem à escola “uma identidade singular e que funcionam como cola aglutinadora no intuito de conciliar interesses opostos e canalizar os esforços de cada membro para propósitos comuns e do interesse de todos, (...) permitindo distinguir as escolas de sucesso e outras” (Caixeiro, 2014, p. 220).

E porque temos vindo a falar de visão, consideramos trazer para a análise uma outra abordagem da liderança, de que Bennis e Nanus (1988) são alguns dos seus defensores. Referimo-nos à liderança visionária, que apresenta muitas similitudes com as abordagens da liderança transformacional e da liderança carismática por admitirem a visão como uma

componente que motiva os liderados para níveis de desempenho e esforço superiores. O líder visionário, tal como nos remete a sua denominação, apresenta-se como aquele que cria e compartilha as visões, garantindo o consenso das normas e dos valores entre os membros da organização.

Representando os valores uma componente essencial da cultura organizacional, não podemos separar a liderança dos valores.

A liderança de valores, originalmente cunhada de Direção por Valores (DpV) por Salvador García e Shimon Dolan, em Espanha, e por Ken Blanchard, Michael O'Connor e Jim Ballard, nos Estados Unidos da América, é dada a conhecer em duas obras distintas, ambas publicadas em 1997. Desde então, apesar de direcionada para o contexto empresarial, esta parece reunir cada vez mais adeptos enquanto ferramenta de liderança estratégica em contextos de mudança nas organizações escolares (Trigo & Costa, 2008).

García (2011) refere que as organizações de todos os tempos sempre se regeram por valores, os quais constituem guias coesos e legitimadores da sua ação. O autor assinala que, "Às vezes, os valores organizacionais são declarados explicitamente; em outros, a maioria flutua no ambiente ou, tecnicamente falando, no "clima organizacional" (García, 2011, p. 4).

O autor reconhece que nem sempre é possível então estabelecer uma correlação clara entre os valores que são expressos e os que são realmente sentidos e vivenciados na cultura organizacional do quotidiano, salientando que a racionalidade dos gestores pode negligenciar o potencial do sistema de valores da organização, mas que é este sistema de valores que merece ser administrado adequadamente.

Conforme argumenta García (2011), a existência de valores compartilhados representa a força motriz das organizações e das suas equipas para o sucesso. De uma maneira geral, a Direção por Valores (DpV) pode ser entendida como:

[...] uma modalidade avançada de gestão estratégica e liderança participativa, baseada no diálogo explícito e democrático dos valores compartilhados que devem gerar e orientar as decisões de ação na empresa para alcançar sua visão e cumprir sua missão, ou razão por ser, por seus diferentes grupos de interesse. A verdadeira liderança é, no fundo, um diálogo sobre valores. O futuro da

empresa configura-se pela articulação de valores, metáforas, símbolos e conceitos que norteiam as atividades cotidianas de criação de valor por parte dos colaboradores. (García, 2011, p. 9).

Torna-se claro, portanto, que os valores são a "alma" da empresa, o seu sentido de ação, e estão intimamente relacionados com a sua visão e missão. Esta metáfora utilizada por García (2011) ilustra bem o papel que os valores representam na identidade da organização e na definição da sua direção estratégica.

Para o estudo que desenvolvemos, parece-nos pertinente destacar, nestas abordagens de liderança que temos vindo a considerar (líder transformacional, *gestor de sentidos*, líder de valores e líder visionário) e que em muitos aspetos se cruzam, a manifestação de cultura que lhes está subjacente. Sendo o líder aquele que inspira e que influencia, um *gestor de sentidos*, um visionário, o principal criador, impulsionador e manipulador da cultura, que congrega todos os membros da organização por meio do consenso, da integração e da partilha de visão e de valores para atingir determinados objetivos, podemos claramente associar estas características do líder à manifestação integradora da cultura. Do ponto de vista da perspetiva integradora, "A cultura organizacional enforma um potente instrumento que pretende incutir uma imagem positiva e arredar diferenças, anulando juízos introspetivos" (Caixeiro *et al*, 2018, p. 90) e encontra na liderança do diretor o seu impulso, conduzindo a organização para o sucesso.

Para além da visão cultural da liderança, Costa e Castanheira (2015) aludem ainda à visão ambígua da liderança, referindo-se metaforicamente a um tipo de líder: o *poliédrico*. Segundo os autores, a perspetiva ambígua da liderança é caracterizada pela dispersão da liderança por outros atores, já que a liderança, num contexto de constante mudança e de instabilidade, não se refere à posição ou ao cargo desempenhado pelo líder formal, fazendo mais sentido nos referirmos a líderes e não apenas a um líder. A introdução de uma perspetiva mais distribuída da liderança entende o líder como aquele que se adapta às mudanças e dispersa o seu poder por outros, podendo influenciar ou podendo ser influenciado por diferentes grupos que existem na organização. A cultura de escola perspectivada a partir desta abordagem de liderança ambígua remete-nos para a manifestação diferenciadora e fragmentadora da cultura.

No entanto, como concluem Caixeiro *et al* (2018), não podemos falar de modelos puros porque “as dimensões fragmentadoras coabitam lado a lado com as dimensões integradoras” (p. 116) e, por isso, faz todo o sentido analisarmos as realidades organizacionais tendo em conta a simultaneidade dos pontos de vista de ambas as dimensões.

CAPÍTULO III - METODOLOGIA

Neste capítulo, apresentamos o desenho da investigação, onde se define e delimita o objeto de estudo, apresenta as respetivas questões e objetivos da pesquisa, caracteriza o contexto e os sujeitos da mesma, clarifica a metodologia utilizada e a natureza da investigação, e explicita as técnicas e instrumentos de recolha de dados, assim como as técnicas para o tratamento e análise de dados.

1. Definição e delimitação do objeto de estudo

O objeto da nossa investigação centra-se na (re)construção da cultura organizacional em duas escolas resultantes de fusão de diferentes tipologias e contextos da Região Autónoma da Madeira, pelo que o nosso estudo se orientou em torno da seguinte questão:

Quais são os desafios e potencialidades na (re)construção da cultura organizacional em escolas resultantes de fusão, na perceção dos docentes de duas escolas de diferentes tipologias e contextos da RAM?

1.1 Objetivo geral da investigação

Conhecer quais são os desafios e potencialidades na (re)construção da cultura organizacional em escolas resultantes de fusão, na perceção dos docentes de duas escolas de diferentes tipologias e contextos da RAM.

1.2 Objetivos específicos

1. Caracterizar a cultura organizacional de duas escolas resultantes de fusão, de acordo com a perceção dos docentes.

2. Analisar o papel das lideranças na gestão da mudança em duas escolas resultantes de fusão, sob o ponto de vista dos docentes.

3. Identificar os principais desafios enfrentados pelos docentes, na (re)construção da cultura organizacional em duas escolas resultantes de fusão.

4. Conhecer as principais potencialidades identificadas pelos docentes, na (re)construção da cultura organizacional em duas escolas resultantes de fusão.

5. Identificar as práticas que os docentes privilegiam para superar os desafios e fomentar as potencialidades, na (re)construção da cultura organizacional em duas escolas resultantes de fusão.

1.3 Questões de investigação

1. Como se caracteriza a cultura organizacional das duas escolas envolvidas neste estudo, de acordo com a percepção dos seus docentes?

2. Qual é o papel das lideranças na gestão da mudança cultural, sob o ponto de vista dos docentes?

3. Quais são os principais desafios enfrentados pelos docentes, na (re)construção da cultura organizacional da sua escola?

4. Quais são as principais potencialidades identificadas pelos docentes, na (re)construção da cultura organizacional da sua escola?

5. Que práticas privilegiam os docentes para superar os desafios e fomentar as potencialidades, na (re)construção da cultura organizacional da sua escola?

2. Contextualização do estudo

A nossa investigação desenvolveu-se em duas escolas de diferentes contextos e tipologias da RAM, doravante designadas Escola A e Escola B, que resultaram de um processo de fusão relativamente recente, ocorrido entre seis e dez anos.

A Escola A é uma escola do 1.º ciclo do ensino básico com pré-escolar de um meio rural, que resultou de uma fusão com outra escola da mesma tipologia, e a Escola B é uma

escola básica com pré-escolar de um meio suburbano, que resultou de uma fusão entre uma escola básica do 2.º e 3.º ciclo e uma escola básica do 1.º, 2.º e 3.º ciclo com pré-escolar.

Nos dois casos em estudo, a fusão de escolas ocorreu em anos letivos distintos, tendo a Escola A sido fusionada dois anos antes da Escola B. Estas fusões foram decididas pela Secretaria Regional de Educação e foram divulgadas através da publicação de uma portaria no final do ano letivo anterior à sua concretização. Salientamos que as direções das respetivas escolas não tiveram qualquer intervenção na decisão sobre a fusão entre escolas, tendo apenas implementado a resolução da tutela, no início do ano letivo seguinte à data da publicação das referidas portarias.

Conforme o regulado, a Escola A assumiu a designação da escola-sede e a designação da Escola B resultou da junção da designação de cada uma das escolas que lhe deu origem.

No caso da Escola A, foram desencadeados os procedimentos com vista à realização de eleições, tendo sido novamente eleito um dos diretores de uma das escolas fusionadas. Por sua vez, na Escola B, não foram realizadas eleições, tendo a escola-sede assumido as atribuições da outra escola, mantendo assim o seu Conselho Executivo.

Em ambos os casos, as duas escolas deste estudo mantiveram o seu funcionamento em dois edifícios escolares, para os quais foi eleito (Escola A) e nomeado (Escola B) um coordenador para o segundo edifício.

No que diz respeito aos quadros do pessoal docente e não docente das escolas fusionadas, estes foram integrados nas atuais escolas, tendo-se mantido, na generalidade, a distribuição anterior à fusão. As crianças e os alunos mantiveram-se nos edifícios escolares da sua área de residência e a oferta educativa manteve-se na sua globalidade.

Partindo da análise dos Projetos Educativos e dos Relatórios de Autoavaliação das respetivas escolas, caracterizamos, de seguida, os seus contextos sociais, económicos e geográficos.

Atendendo ao contexto geográfico próximo da RAM e de modo a salvaguardar o anonimato das escolas, incluímos na caracterização apenas os aspetos considerados mais pertinentes para o nosso estudo.

2.1 A Escola A

A Escola A tem uma população discente de 130 crianças/alunos, situando-se num concelho essencialmente rural, localizado entre o sul e o extremo oeste da ilha da Madeira, e que se estende do mar até à serra. A agricultura é a atividade económica subsistente, mas a construção civil, a serração e os serviços surgem também como ocupação profissional da população residente.

É constituída por dois edifícios relativamente próximos, na mesma freguesia, e tem uma oferta educativa que inclui o pré-escolar e o 1.º ciclo, funcionando na modalidade de Escola a Tempo Inteiro, em dois turnos de cinco horas, sendo o turno da manhã (8:30 - 13:30) destinado às atividades curriculares, e o turno da tarde (13:30-18:30) destinado às atividades de enriquecimento curricular, conforme o previsto na Portaria n.º 110/2002, de 14 de agosto. É esta portaria que define o regime a aplicar na criação e no funcionamento das escolas a tempo inteiro, prevendo que a direção seja assegurada por um docente de quadro, eleito em Conselho Escolar, com um mandato correspondente a quatro anos.

Ao longo dos anos, a população discente, cuja maioria é moradora na freguesia, tem vindo a assumir-se como intercultural, sendo oriunda de países como a Venezuela, a Alemanha e a Inglaterra. Nos últimos anos, nota-se, contudo, uma diminuição do número de crianças/alunos, cuja causa é a migração de uma parte significativa da população trabalhadora. Pouco mais de 70% dos discentes beneficia dos apoios da Ação Social Escolar, o que pode ser um indicador de dificuldades económicas sentidas pelas famílias.

Uma percentagem significativa de pais e mães detém habilitações literárias de nível médio ou superior, sendo a sua maioria trabalhadores por conta de outrem ou desempregados.

O corpo docente e não docente apresenta estabilidade e possui muita experiência profissional.

Relativamente aos resultados escolares e, de acordo com os dados constantes no último Relatório de Autoavaliação da escola, existe uma baixa taxa de retenção e um elevado número de alunos com menções superiores a “Bom” nas diferentes componentes do currículo.

2.2 A Escola B

A Escola B é uma escola básica com pré-escolar, que integra os três ciclos do ensino básico regular, a educação pré-escolar e os Cursos de Educação e Formação, tem uma população discente de 630 crianças/alunos.

Localiza-se num concelho urbano da costa sul da ilha da Madeira e funciona em dois edifícios, localizados em duas freguesias distintas: o edifício-sede e de maior dimensão acolhe um maior número de alunos e está situado numa freguesia suburbana muito populosa; o segundo edifício integra um reduzido número de crianças/alunos e está situado numa freguesia de um meio rural.

Desde a sua inauguração, a designação da escola sofreu diversas alterações, decorrentes da integração de outros ciclos de ensino e de outras escolas extintas.

A estrutura organizacional da escola obedece ao preconizado no Decreto Legislativo Regional n.º 21/2006/M, de 21 de junho, que alterou o Decreto Legislativo Regional n.º 4/2000/M, de 31 de janeiro, e que aprovou o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos de educação e de ensino públicos da RAM, sendo constituída pelo Conselho da Comunidade Educativa, Conselho Executivo, Conselho Administrativo e Conselho Pedagógico.

O Conselho Executivo é o órgão de gestão, cujo mandato tem a temporalidade de quatro anos, e é formado por um presidente e dois vice-presidentes, sendo assessorado por dois docentes.

A população discente é, na generalidade, residente nas duas freguesias onde se situam os dois edifícios escolares, e cerca de metade beneficia dos apoios da Ação Social Escolar.

A maioria dos Encarregados de Educação possui o ensino secundário, acompanhando a evolução registada, nos últimos anos, no concelho e na RAM, e trabalha por conta de outrem.

O corpo docente é experiente e estável, permitindo a continuidade das equipas pedagógicas.

Em relação aos resultados escolares, a taxa de transição situa-se acima dos 96% e verifica-se uma percentagem elevada de níveis superiores a 3.

2.3 Sujeitos da pesquisa

O objetivo geral do estudo era conhecer a percepção dos docentes quanto aos desafios e às potencialidades na (re)construção da cultura organizacional em escolas que resultaram de uma fusão, pois entendemos que são os docentes os principais atores deste processo e os primeiros a sentir os seus efeitos, razão pela qual consideramos que fazia todo o sentido a sua auscultação.

Assim, os sujeitos do estudo foram a totalidade de docentes a exercer funções nas duas escolas resultantes de fusão selecionadas para este estudo (26 docentes da escola A e 130 docentes da Escola B), no ano letivo 2023/2024, que foram inquiridos por questionário e que constituíram a população ou universo desta investigação.

Para um maior aprofundamento do nosso estudo e obtenção mais ampla de informação, recorreremos ainda à entrevista ao respetivo diretor e presidente do conselho executivo das duas escolas.

3. Fundamentos metodológicos da investigação

3.1 Estudo de caso

Definido o tema da investigação e os respetivos objetivos, estabelecemos as nossas opções articuladas naturalmente com a sua metodologia, pelo que recorreremos ao estudo de caso de natureza mista, assente em técnicas de coleta e análise de dados quantitativos e qualitativos, por forma a conhecer a percepção dos docentes quanto aos desafios e às potencialidades na (re)construção da cultura organizacional em escolas resultantes de fusão.

Segundo Yin (2005, p. 32), “um estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenómeno contemporâneo dentro do seu contexto de vida real,

especialmente quando os limites entre o fenómeno e o contexto não estão claramente definidos”. Esta definição é também corroborada por Rios (2021) que considera que o estudo de caso, ao utilizar os dados de uma realidade específica e real, procura explicar, explorar e descrever fenómenos de um contexto particular, “sendo considerado como um meio de pesquisa eficiente e eficaz para a compreensão de determinada realidade” (p. 29).

Para Bell (2008), esta estratégia de pesquisa revela-se também adequada para investigadores isolados, uma vez que lhes dá a possibilidade de investigarem um problema num prazo relativamente curto e de forma relativamente aprofundada, para além de se debruçar na interação entre fatores e acontecimentos. Esta perspetiva é partilhada ainda por Guba e Lincoln (1985, citados por Aires, 2015) que se referem ao estudo de caso como uma metodologia muito válida porque oferece descrições profundas da realidade a estudar, sendo fundamental também quando se quer avaliar a transferibilidade, pois é mais adequado para lidar com a conceção de diversas realidades, referindo-se às interações que são realizadas entre o investigador e o contexto, bem como a outros eventos que possam acontecer durante a pesquisa. Além disso, promove a comunicação entre os participantes, incentivando a troca de perceções.

Yin (2005) define três tipos de estudo de caso utilizados para fins de pesquisa: os estudos causais ou explanatórios, os estudos descritivos e os estudos exploratórios. Os estudos explanatórios procuram a causa e todas as suas relações causais para explicar o fenómeno. Por sua vez, os estudos descritivos descrevem de forma completa o fenómeno dentro do seu contexto. Por último, os estudos exploratórios investigam uma questão ou problema pouco conhecido para formular hipóteses ou direcionar estudos futuros (Meirinhos & Osório, 2010).

Segundo Yin (2005), para os estudos de caso existem quatro tipos de projeto, nomeadamente: projeto de caso único (holístico), projeto de caso único (incorporado), projeto de caso múltiplo (holístico) e projeto de caso múltiplo (incorporado). Os resultados dos estudos de caso múltiplo são considerados pelo autor como sendo mais convincentes. Meirinhos e Osório (2010) referem que “se as conclusões forem idênticas a partir dos dois casos, elas incrementam a possibilidade de generalização” (p.58).

Apesar de algumas *nuances* em termos conceituais, é possível identificar características que enformam o estudo de caso como estratégia de investigação: a natureza da investigação, a sua dimensão holística que permite compreender o fenómeno ou o contexto a partir de diferentes perspetivas, o contexto e a sua relação com o estudo de caso, a possibilidade de se generalizar a outros casos, o seu carácter interpretativo e a importância de se ter uma teoria prévia para a poder testar (Meirinhos & Osório, 2010).

A opção pelo estudo de caso prende-se, assim, com a sua adequação à descrição, análise e compreensão do fenómeno social, complexo e pouco estudado que pretendemos investigar: a (re)construção da cultura organizacional em duas escolas resultantes de fusão, considerando as suas potencialidades e desafios. Assumimos, portanto, que este é um estudo de caso múltiplo de carácter exploratório.

É a metodologia de estudo de caso que tem sido aplicada em investigações sobre a (re)construção da cultura organizacional de escolas, de que são exemplo alguns estudos realizados, no âmbito nacional, por Leonor Lima Torres.

3.2 Técnicas e instrumentos de coleta de dados

Atendendo à natureza do nosso estudo, recorreremos ao inquérito por questionário e ao inquérito por entrevista.

A aplicação do inquérito por questionário constituiu o instrumento primordial de recolha de dados e teve como propósito conhecer as perceções dos docentes relativamente aos desafios e às potencialidades na (re)construção da cultura organizacional, ao papel das lideranças na gestão da mudança cultural e às práticas que os docentes privilegiam para a superação dos desafios e para fomento das potencialidades na (re)construção da cultura organizacional resultante da fusão entre escolas.

A entrevista semiestruturada aos órgãos de gestão das escolas serviu essencialmente para compreender a sua relevância na gestão da mudança cultural decorrente da fusão entre escolas e as estratégias utilizadas para que essa mudança se revelasse eficaz, assim como permitiu também triangular esta informação com a informação resultante dos questionários aplicados aos docentes.

3.2.1 O inquérito

O inquérito é uma técnica de coleta de dados muito utilizada em investigação em Educação, que tem como finalidade obter informações de uma população em estudo acerca de uma determinada realidade ou fenômeno social, a partir de técnicas de inquirição ou questionário. Esta técnica pode ser desenvolvida, recorrendo a questionários ou a entrevistas (Batista *et al*, 2021).

3.2.1.1 Inquérito por questionário

O inquérito por questionário é uma técnica de recolha de informações que permite auscultar um grande número de sujeitos no que diz respeito a um dado fenômeno social, possibilitando a quantificação dos dados obtidos e facilitando a realização de inferências e generalizações. Trata-se, portanto, de uma técnica que integra a mensurabilidade, porque inclui testes e escalas de atitudes, sendo passível de uma análise quantitativa se associada a um método de amostragem, como salientam Batista *et al* (2021). Contudo, como esclarecem estes autores, o que define um inquérito não é a sua quantificação propriamente dita, mas a recolha sistemática de dados que permitam responder a um problema específico.

Santos e Henriques (2021) expressam que o inquérito por questionário tem “um comportamento camaleónico, adaptável às diferentes metodologias” e tem “como principal fator atrativo o facto de gastar o mesmo tempo seja qual for o tamanho da amostra” (p.3). Atendendo à tipologia de Hill e Hill (2008) referenciados por Santos e Henriques (2021), existem três tipos de questionários: o aberto, o fechado e o misto.

Para a nossa investigação, privilegiámos o questionário do tipo misto como instrumento de recolha de dados, porque contempla perguntas de resposta aberta (ou qualitativa porque é respondida por palavras do respondente) e fechada (ou quantitativa porque recorre a opções de resposta predefinida e alternativa), possibilitando-nos, assim, “obter informação qualitativa para contextualizar e complementar a informação quantitativa” (Santos e Henriques, 2021, p. 14). Limitámos, contudo, as perguntas de

resposta aberta, para objetivar as respostas e evitar a sua ambiguidade (Carmo & Ferreira, 2008).

O questionário foi elaborado de raiz, porque, na nossa pesquisa, não foram encontrados, nos repositórios nacionais, estudos relacionados especificamente com os desafios e potencialidades na (re)construção da cultura organizacional em escolas resultantes de fusão, pelo que se procurou que as questões fossem adequadas aos objetivos da investigação, para permitirem medir o que se pretendia medir e, desta maneira, garantir a sua validade (Bell, 2008). Para o efeito, criámos uma matriz, dividida em nove secções, subdivididas em categorias e respetivas variáveis, fazendo corresponder cada uma destas a uma questão. No total, foram formulados 38 itens, um número considerado adequado à investigação e que não é demasiado reduzido tampouco demasiado extenso, mas suficiente para abranger todos os pontos a questionar (Carmo & Ferreira, 2008). A previsão de preenchimento do questionário foi estimada em quinze minutos.

Quadro 2. Matriz Inquérito por questionário

Secção	Categoria	Variável	N.º da questão
Secção I Consentimento esclarecido e informado			1
Secção II Caraterização socioprofissional dos participantes	Informações socioprofissionais dos participantes	- Faixa etária - Género - Habilitações académicas - Vínculo - Tempo de serviço - Tempo de serviço na atual escola - Nível de educação/ensino lecionado	2 a 8

Secção III	Fusão entre escolas	<ul style="list-style-type: none"> - Exercício de funções numa das escolas que originou a atual escola - Recetividade face à fusão 	9 a 10
Secção IV Cultura organizacional	Cerimónias, rituais, normas e regulamentos, práticas e dinâmicas organizacionais	<ul style="list-style-type: none"> - Influência do contexto histórico-social nas práticas organizacionais - Influência do espaço físico da escola na promoção de interações colaborativas entre os docentes - Relação da equipa docente face às regras e regulamentos da escola - Alteração das práticas e rotinas profissionais - Coesão entre professores através da reprodução de cerimónias e convívios 	11 a 18
	Partilha de crenças, valores, símbolos e significados	<ul style="list-style-type: none"> - Entendimento de crenças, valores e símbolos - Existência de consenso e comunhão quanto aos valores, crenças, rituais e práticas entre a equipa docente 	
	Padrão de relações construídas	<ul style="list-style-type: none"> - Tipo de ambiente de trabalho 	
	Padrão de comportamentos	<ul style="list-style-type: none"> - Motivação dos docentes para o desempenho das suas funções - Nível de adaptação da equipa docente face à mudança - Identificação com a cultura organizacional 	
Secção V Liderança	Gestão da mudança	<ul style="list-style-type: none"> - Nível de empatia e compreensão da liderança em relação aos professores durante a mudança - Evolução da escola ocorrida ao longo do tempo - Envolvimento dos docentes nas tomadas de decisão 	19 a 28

		<ul style="list-style-type: none"> - Promoção do desenvolvimento profissional - Planeamento estratégico 	
	Comunicação	<ul style="list-style-type: none"> - Comunicação da missão, visão e valores 	
	Cultivo e disseminação da cultura	<ul style="list-style-type: none"> - Promoção de uma identidade unificada 	
	Estratégias de liderança eficazes	<ul style="list-style-type: none"> - Apoio visível à mudança - Gestão e resolução de conflitos e desafios - Incentivo de uma cultura de aprendizagem contínua - Fomento do trabalho colaborativo e cooperativo - Ação baseada na liderança distribuída - Comunicação clara da visão e dos valores da organização - Estímulo do sentido de pertença e de identidade organizacional, através da ênfase na consensualidade e na comunhão de valores, crenças, normas e práticas - Outras 	

<p>Secção VI</p> <p>Desafios na reconstrução da cultura organizacional</p>	<p>Desafios</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Resistência à mudança - Conflitos culturais entre as escolas resultantes de fusão - Redução do trabalho interdisciplinar ou da articulação entre ciclos - Diminuição da autonomia pedagógica dos docentes - Enfraquecimento do envolvimento dos pais/encarregados de educação na vida da escola - Tipo de relações interpessoais - Influência do contexto - Influência da tipologia de escola - Outros 	<p>29 a 31</p>
<p>Secção VII</p> <p>Potencialidades na construção da nova cultura organizacional</p>	<p>Potencialidades</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Resiliência e adaptação contínua à mudança - Otimização dos recursos humanos e físicos que os docentes podem mobilizar para as suas práticas pedagógicas - Reforço do trabalho colaborativo entre docentes do mesmo grupo disciplinar/ciclo - Oportunidades de inovação e melhoria contínua, através da integração de boas práticas de ambas as escolas resultantes de fusão - Maior facilidade das relações da escola com as instituições locais e regionais - Influência do contexto - Influência da tipologia de escola 	<p>32 a 34</p>

<p>Secção VIII</p> <p>Práticas dos docentes para superar desafios e fomentar potencialidades</p>	<p>Práticas</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Utilização de estratégias para o desenvolvimento de uma visão compartilhada - Adoção de estratégias pessoais para lidar com os desafios - Cooperação e trabalho em equipa - Formação e desenvolvimento profissional - Práticas de liderança flexível, adaptável e inclusiva - Celebração da diversidade cultural - Práticas regulares de autoavaliação de escolas para medição do progresso da construção da nova cultura organizacional e realização de ajustes às estratégias implementadas - Outras 	<p>35 a 36</p>
<p>Secção IX</p> <p>Observações</p>	<p>Observações consideradas pertinentes</p>		<p>37 a 38</p>

Até à sua versão final (Apêndice I), o questionário sofreu diversas alterações, tendo sido submetido a uma pré-testagem, que envolveu seis docentes de diferentes escolas de diferentes tipologias da RAM. O pré-teste possibilitou a reformulação e aperfeiçoamento de algumas instruções, questões e possibilidades de resposta. Após este pré-teste e como sugerem Carmo e Ferreira (2008), o questionário foi novamente aplicado a três outros docentes, dos quais uma aluna do Mestrado em Administração e Gestão Educacional, cujo contributo permitiu proceder à sua redação final. A versão final do questionário foi testada ao primeiro grupo de seis docentes a quem tinha sido aplicada a primeira versão e, decorridas cerca de duas semanas após o seu preenchimento, o questionário foi re-testado a este mesmo grupo, de modo a garantir uma maior fiabilidade deste instrumento (Bell, 2008).

Finda esta fase, tornou-se necessário formalizar os trâmites necessários para a aplicação do questionário em meio escolar, nomeadamente através do pedido de autorização da realização do estudo à Direção Regional de Educação (Apêndice II) e aos órgãos de gestão das respetivas escolas (Apêndice III e IV). Obtida esta anuência (Anexo I) e depois de consultados os órgãos de gestão de ambas as escolas, definiu-se, inicialmente, um prazo de duas semanas para o preenchimento do questionário, tendo este sido prorrogado por mais duas semanas, de maneira a obtermos uma maior taxa de resposta e uma amostra mais representativa da população.

O questionário foi realizado de forma direta em formato digital, através do *software* da *Microsoft Forms* para a criação de questionários *on-line*, cujo *link* foi remetido por correio eletrónico aos diretores das duas escolas, que o enviaram para todos os docentes para ser preenchido no período entre 11 de abril e 10 maio de 2024.

Este foi precedido de um texto introdutório, que integrou o título do estudo, o nome da instituição em que se insere o mesmo, uma descrição da sua natureza e do seu propósito, a relevância do contributo dos participantes, a estimativa do tempo de resposta, a recolha e tratamento de dados pessoais de acordo com a legislação em vigor e as orientações de ética na investigação científica vigentes em Portugal, a abordagem metodológica a adotar para o tratamento e análise dos dados, a garantia de anonimato dos respondentes e confidencialidade da informação, o endereço eletrónico da investigadora para o esclarecimento de qualquer questão relacionada com o estudo e o agradecimento prévio.

3.2.1.2 Inquérito por entrevista

O inquérito por entrevista é uma técnica de recolha e análise de dados, que se relaciona com estudos de carácter interpretativo ou a investigações de natureza qualitativa.

Para Aires (2015, p. 27), “A entrevista é uma das técnicas mais comuns e importantes na compreensão do ser humano”, que pode ser utilizada para diversos fins (comerciais, políticos, terapêuticos ou científicos) e que adota múltiplas formas (entrevista individual falada, entrevista de grupo ou entrevista mediatizada pelo correio, telefone ou

computador), cuja duração varia conforme os seus propósitos. Como referem Cervo e Bervian (1983, citados por Santos & Henriques, 2021, p. 13), “a entrevista é como que uma conversa livre, embora orientada para os objetivos da investigação, onde tradicionalmente as perguntas e as respostas são orais”.

De acordo com Rios (2021), as entrevistas “constituem um meio de complementar dados” (p. 17) e para Batista *et al* (2021), através do inquérito por entrevista, é possível termos acesso a um conjunto mais pormenorizado e aprofundado de informações e até mesmo obtermos informação nova e/ou inesperada, que exija uma nova reformulação dos objetivos em estudo.

Conforme assinalam Batista *et al* (2021) e segundo a sua revisão de literatura em torno desta técnica, existem três diferentes tipos de entrevista: a entrevista estruturada, a entrevista não estruturada ou aberta e a entrevista semiestruturada.

A entrevista estruturada segue um guião estabelecido, cabendo ao investigador a responsabilidade de criar um ambiente propício à recolha de informação prestada pelo entrevistado, assim como compilar os dados.

No que se refere à entrevista não estruturada ou aberta, também designada de entrevista em profundidade, não diretiva ou não padronizada, esta caracteriza-se por encontros presenciais repetidos, frequentemente prolongados, e pelo seu caráter mais dinâmico e flexível, não existindo um guião estabelecido. O entrevistado assume maior liberdade, tendo o investigador o papel de retomar os tópicos iniciados pelo entrevistado.

Quanto às entrevistas semiestruturadas, e tal como nos sugere a sua designação, estas encontram-se num plano intermédio, o que significa que são semidiretivas. Neste sentido, o investigador dispõe de um guião de questões relativamente flexíveis, que serve de orientação para a condução da entrevista, podendo recorrer ou não a todas elas e alterar a ordem previamente estabelecida.

A nossa opção incidu, assim, na realização de entrevistas semiestruturadas ao diretor da Escola A e ao presidente do conselho executivo da Escola B.

O guião de entrevista foi organizado em oito blocos, divididos em questões orientadoras que, com a exceção dos dois primeiros blocos, se intercecionam com diversas questões do questionário (Apêndice V).

As entrevistas foram realizadas presencialmente nos dias 17 de junho (diretor da Escola A) e 24 de junho (presidente do conselho executivo da Escola B) de 2024, nos gabinetes da direção das respectivas escolas onde se desenvolveu o nosso estudo e tiveram uma média de cerca de uma hora e quinze minutos de duração. Foi explicitado a natureza e o objetivo da entrevista, a importância do contributo dos entrevistados para o estudo, a garantia de anonimato dos entrevistados e a confidencialidade da informação, assim como assegurado o consentimento esclarecido e informado (Apêndice VI e VII). As entrevistas foram gravadas em suporte áudio com a devida autorização dos participantes, tendo sido, posteriormente, transcritas e enviadas para cada um dos entrevistados para sua aprovação.

4. Técnicas para o tratamento e análise de dados

Para a investigação que realizámos, recorreremos à abordagem metodológica mista, porque concordamos com Matos e Pedro (2011) quando referem que a análise qualitativa é fundamental para produzir conhecimento, mas quando sublinham também que a leitura quantitativa é inerente a todos os fenómenos, motivo pelo qual não podemos considerar escolher necessariamente uma abordagem qualitativa ou quantitativa. Neste sentido, entendemos que a *mixed-methodology*, igualmente designada por triangulação metodológica, combinando a pesquisa qualitativa e a pesquisa quantitativa, seria a mais adequada ao problema e aos objetivos do nosso estudo, já que “A combinação metodológica é considerada uma forma robusta de se produzir conhecimentos, uma vez que se superam as limitações de cada uma das abordagens tradicionais (qualitativa e quantitativa)” (Freitas & Jabbour, 2011, p. 9). Além disso, a triangulação metodológica permite conferir uma maior validade e fiabilidade dos dados obtidos.

Bell (2008) refere que os investigadores que optam por uma abordagem qualitativa interessam-se sobretudo pela compreensão das perceções individuais. Segundo Aires (2015), na metodologia qualitativa, as técnicas de recolha de dados podem ser agrupadas em dois blocos: as técnicas diretas ou interativas, das quais fazem parte as entrevistas

qualitativas, e as técnicas indiretas ou não-interativas, onde se integra a análise de documentos oficiais.

No que diz respeito ao método quantitativo, este tem vindo a ganhar relevância em estudos no campo da educação, pois “tem acrescentado um valor significativo no conhecimento e interpretação de fenómenos transversais, na identificação de tendências, na comparação entre categorias gerais e na realização de análises extensivas” (Santos & Henriques, 2021, p. 9).

De acordo com Santos e Henriques (2021), a análise dos dados recolhidos pela aplicação de um inquérito por questionário é, geralmente, realizada por meio da estatística, que é um instrumento matemático que tem como propósito organizar, interpretar, analisar e representar os dados coletados.

A análise estatística dos dados e a análise de conteúdo são as duas grandes categorias consideradas na maioria dos métodos de análise de dados (Quivy & Campenhoudt, 2008). Neste estudo, ambas foram tidas em conta.

Assim, os dados dos questionários foram alvo de análise estatística, já que, de acordo com Quivy e Campenhoudt (2008), esta “impõe-se em todos os casos em que estes últimos são recolhidos por meio de um inquérito por questionário” (p. 224) e a sua precisão e rigor satisfazem o critério de intersubjetividade, para além de manipular com rapidez um número elevado de variáveis. Para o efeito, recorreremos ao *software* SPSS para proceder então à análise dos dados do questionário.

Por sua vez, as entrevistas realizadas neste estudo foram merecedoras de análise de conteúdo, que, segundo Laurence Bardin (2016), se apresenta como “um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais subtis em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a “discursos” (conteúdos e continentes) extremamente diversificados” (p. 15). Trata-se, pois, de um conjunto de técnicas de análise das comunicações, caracterizado por muitas formas e procedimentos consoante o domínio ou objetivos pretendidos, onde se pretende descrever o conteúdo das mensagens. A autora destaca a inferência como um fator comum destas técnicas, referindo que a análise de conteúdo pode oscilar, contudo, entre o “rigor da objetividade e da fecundidade da subjetividade” (Bardin, 2016, p.15).

Importa, por isso, que a sua prática seja neutra para se garantir o verdadeiro significado da mensagem.

Depois de transcritas as entrevistas (Apêndice VII e IX), passamos ao seu tratamento, através do processo de codificação, conforme sugere Bardin (2016). Criámos, assim, uma matriz de análise de conteúdo para cada uma das entrevistas, dividida em: categoria, sub-categoria, unidade de registo e unidade de contexto (Apêndice X e XI).

CAPÍTULO IV. RESULTADOS

Este capítulo apresenta os dados obtidos através dos instrumentos e técnicas utilizados, encontrando-se organizado em duas partes: a primeira parte apresenta os resultados do inquérito por questionário aplicado aos docentes por meio de análise estatística, recorrendo-se a tabelas para uma melhor ilustração; a segunda parte apresenta os resultados do inquérito por entrevista ao diretor e presidente do conselho executivo das duas escolas envolvidas no estudo, uma breve caracterização dos entrevistados e a triangulação destes resultados com os resultados obtidos por meio do questionário.

1. Apresentação dos resultados do inquérito por questionário

1.1 Caracterização sociodemográfica da amostra

A caracterização dos inquiridos assentou em diversas variáveis que constituem o perfil sociodemográfico dos docentes que integram a nossa amostra, incluindo: a faixa etária, o género, as habilitações académicas, o vínculo profissional, o tempo de serviço, o tempo de serviço na atual escola e o nível de educação/ensino lecionado (tabela 1).

O presente estudo é composto por uma amostra de 98 docentes, representando 63% da população, dos quais 26% pertencem à escola A e 74% à escola B. Quanto ao género, 78% são do sexo feminino e 21% do sexo masculino. Relativamente às faixas etárias, a maior parte dos docentes situa-se na faixa dos 41 aos 50 anos (54%), seguidos dos que estão na faixa dos 51 aos 60 anos (30%), maior que 60 anos (9%) e, por último, dos 31 aos 40 anos (7%). A grande maioria possui licenciatura (97%) e destes apenas uma pequena minoria tem habilitações ao nível do mestrado (9%) e doutoramento (1%). Temos, ainda, uma pequena fatia que possui outro tipo de habilitações (3%). No que diz respeito ao vínculo laboral, a grande maioria dos docentes pertence aos quadros, quer sejam da escola (45%) ou da zona pedagógica (46%); e apenas uma pequena parte é contratada (9%). Quanto ao tempo de serviço, a maioria dos docentes (50%) desempenha funções de 21 a 30 anos, seguidos dos docentes que desempenham funções de 11 a 20 anos (28%) e dos docentes que desempenham funções há mais de 30 anos (18%). Observamos que apenas

2% dos docentes desempenham funções de 6 a 10 anos e outros 2% dos docentes têm até 5 anos de serviço. No que diz respeito ao tempo de serviço na escola, encontra-se repartido entre os docentes com tempo até aos 3 anos (20%), dos 4 aos 10 anos com (28%), dos 11 aos 20 anos (27%) e mais de 20 anos (26%). Sobre o nível de ensino que lecionam, temos uma boa parte que leciona ao nível do 3º ciclo do ensino básico (48%), seguidos dos que lecionam no 1º ciclo do ensino básico (27%), 2º ciclo do ensino básico (14%) e no pré-escolar (11%). Finalmente, 80% exercia funções numa das escolas que originou a atual escola, contra 20% que não exercia.

Tabela 1. Perfil Sociodemográfico da Amostra

	Frequências	
	<i>n</i>	%
Escola		
A	25	26
B	73	74
Género		
Feminino	76	78
Masculino	21	21
Outro	0	0
Prefiro não dizer	1	1
Faixa etária		
31-40	7	7
41-50	53	54
51-60	29	30
>60	9	9
Habilitações académicas		
Licenciatura	85	87
Mestrado	9	9

Doutoramento	1	1
Outra	3	3
Vínculo		
Contratação	9	9
Quadro de zona pedagógica	45	46
Quadro de escola	44	45
Tempo de serviço		
Até 5 anos	2	2
6-10 anos	2	2
11-20 anos	27	28
21-30 anos	49	50
> 30 anos	18	18
Tempo de serviço na escola		
Até 3 anos	20	20
4-10 anos	27	28
11-20 anos	26	27
>20 anos	25	26
Nível de ensino que leciona		
Pré-escolar	11	11
1º Ciclo do ensino básico	26	27
2º Ciclo do ensino básico	14	14
3º Ciclo do ensino básico	47	48
Exercia funções em alguma escola que originou a atual escola?		
Sim	78	80
Não	20	20

1.2 Comparação das características sociodemográficas entre as escolas

Com o objetivo de avaliar as diferenças das características sociodemográficas entre as amostras das duas escolas, recorreu-se a tabelas de contingência e ao teste do Qui-Quadrado (tabela 2). Foi considerado um nível de significância de 0,05. Foram avaliadas as variáveis: faixa etária, género, habilitações académicas, vínculo que os docentes têm com a escola, tempo de serviço em geral, tempo de serviço na escola, nível que leciona, e se exercia funções na escola. Para as variáveis habilitações académicas e tempo de serviço em geral, houve a necessidade de agregar categorias com o intuito de aumentar o tamanho das amostras. Assim, para a variável habilitações académicas agregaram-se as duas categorias mestrado ($n=9$) e doutoramento ($n=1$) numa só categoria ($n=10$). Relativamente à variável tempo de serviço, as três categorias até 5 anos ($n=2$), dos 6 aos 10 anos ($n=2$), dos 11 aos 20 anos ($n=27$), foram agregadas na categoria até aos 20 anos ($n=31$).

Podemos observar que as duas escolas não apresentam diferenças estatisticamente significativas ($p>0,05$) quanto à faixa etária, género, habilitações académicas, tempo de serviço em geral e tempo de serviço na escola. Já nas variáveis vínculo, nível de ensino que leciona e número de docentes que exerciam funções em alguma escola que originou a atual escola podemos encontrar diferenças estatisticamente significativas ($p<0,05$). Relativamente ao vínculo, observa-se que os docentes que fazem parte dos quadros da escola A, representam a grande maioria (68%); enquanto os docentes que são quadros de zona pedagógica representam a maioria da escola B (53%). Quanto ao nível em que lecionam, observa-se que os docentes da escola A lecionam todos em níveis inferiores, tais como o pré-escolar (24%) e o 1º ciclo do ensino básico (76%). Já na escola B, a grande maioria leciona nos níveis mais elevados, tais como os 2º (19%) e 3º (64%) ciclos do ensino básico; apenas uma pequena percentagem leciona nos níveis inferiores, como o pré-escolar (7%) e o 1º ciclo do ensino básico (10%). Em relação ao número de docentes que exerciam funções em alguma escola que originou a atual escola, observa-se que a maioria dos docentes exercia funções na Escola A (64%) e na Escola B (85%).

Tabela 2. Comparação das características sociodemográficas entre as escolas - Testes do Qui-Quadrado

	Escola A		Escola B		P
	n	%	n	%	
Faixa etária					0,701
31-40 anos	2	8	5	7	
41-50 anos	11	44	42	58	
51-60 anos	9	36	20	27	
>60 anos	3	12	6	8	
Género					0,426
Masculino	4	16	17	24	
Feminino	21	84	55	76	
Habilitações					0,877
Licenciatura	22	88	63	86	
Mestrado ou Doutoramento	2	8	8	11	
Outra	1	4	2	3	
Vínculo					0,023
Contratação	2	8	7	10	
Quadro de escola	17	68	27	37	
Quadro de zona pedagógica	6	24	39	53	
Tempo de serviço					0,310
Até 20 anos	6	24	25	34	
21-30 anos	12	48	37	51	
>30 anos	7	28	11	15	
Tempo serviço na escola					0,627
Até 3 anos	3	12	17	23	
4-10 anos	7	28	20	27	
11-20 anos	7	28	19	26	
>20 anos	8	32	17	23	
Nível de ensino que leciona					0,000
Pré-escolar	6	24	5	7	

1º Ciclo ensino básico	19	76	7	10
2º Ciclo ensino básico	0	0	14	19
3º Ciclo ensino básico	0	0	47	64
Exercia funções em alguma escola que originou a atual escola?				0,025
Sim	16	64	62	85
Não	9	36	11	15

1.3 Recetividade face ao processo de fusão entre escolas

De modo a avaliar o grau de recetividade face ao processo de fusão entre escolas, analisou-se a questão 10, recorrendo-se à análise de frequências, conforme os dados apresentados na tabela 3. Utilizou-se uma escala de *Likert* de um a cinco, sendo que um significa “muito negativa” e cinco “muito positiva”. Apenas responderam a esta questão os docentes que exerciam funções na escola aquando da fusão. A maior parte das respostas são “positiva” (40%), seguindo-se a “negativa” (26%) e a “indiferente” (24%). As respostas “Muito positiva” (9%) e “Muito negativa” (1%) registam as menores percentagens.

Tabela 3. Frequências da recetividade face ao processo de fusão entre escolas

Questões/Opções de respostas	Frequências	
	<i>n</i>	%
10. Qual foi a sua recetividade face ao processo de fusão da sua escola?		
Muito negativa	1	1
Negativa	20	26
Indiferente	19	24
Positiva	31	40
Muito positiva	7	9

1.4 Comparação entre as escolas acerca da recetividade face ao processo de fusão

Com o objetivo de avaliar se houve diferença na recetividade da fusão entre as duas escolas, procedeu-se à comparação de médias entre as duas escolas (tabela 4). Observa-se que não há diferenças estatisticamente significativas ($p>0,05$), tendo ambas as escolas obtido uma média de 3,3 (DP escola A=0,9; DP escola B=1,0).

Tabela 4. Comparação de médias das escolas sobre a recetividade à fusão – Testes *t*

Variáveis	Escola A			Escola B			<i>P</i>
	<i>n</i>	M	DP	<i>n</i>	M	DP	
10. Qual foi a sua recetividade face ao processo de fusão da sua escola?	16	3,3	0,9	62	3,3	1	0,841

M: Média; DP: Desvio Padrão.

1.5 Análise das perceções sobre a cultura organizacional, o papel das lideranças, os desafios e as potencialidades na (re)construção da cultura organizacional e as práticas que os docentes privilegiam para superar os desafios e fomentar as potencialidades

Com o objetivo de avaliar as perceções sobre a cultura organizacional, o papel das lideranças, os desafios, as potencialidades e as práticas que os docentes privilegiam para superar os desafios e fomentar as potencialidades na (re)construção da cultura organizacional em escolas resultantes de fusão, procedeu-se à análise descritiva das respostas ao questionário aplicado aos(às) docentes das duas escolas. Para as variáveis categóricas, recorreu-se à análise de frequências; e para as variáveis numéricas, à análise de médias, desvios-padrão, mínimos e máximos. No que diz respeito às perceções da cultura organizacional, analisaram-se as respostas às questões 11 e 13-18; para avaliar o papel das lideranças, analisaram-se as respostas às questões 19-27; relativamente aos desafios, as respostas às questões 29-30; para as suas potencialidades, as respostas às questões 32-33; para as práticas que os docentes privilegiam para superar os desafios e fomentar as potencialidades na (re)construção da cultura organizacional em escolas

resultantes de fusão, analisaram-se as respostas à questão 35. As questões 15, 22, 31, 34 e 36 não foram avaliadas, pois não se verificaram respostas em número suficiente que permitisse tirar conclusões. É de referir, ainda, que em algumas questões foram excluídos(as) os(as) inquiridos(as) que não se encontravam em funções nas escolas aquando da sua fusão. Os resultados apresentam-se de seguida.

1.5.1 Perceções sobre a cultura organizacional

Como referido, analisaram-se as respostas às questões 11 e 13 -18, com o objetivo de avaliar as perceções dos docentes sobre a cultura organizacional das escolas resultantes de fusão.

Os dados das questões 13, 14, 17 e 18 apresentam-se na tabela 5. Relativamente à questão 13, sobre “a postura docente face às regras e regulamentos da escola”, a grande maioria considera que “existe um equilíbrio entre o seguir as regras e inovar quando necessário, havendo flexibilidade” (78%), seguida dos que consideram que “a equipa segue todas as regras, estando totalmente alinhada e comprometida com os regulamentos existentes” (18%). Assim, os inquiridos que consideram que “algumas regras são desafiadas” (3%) ou que a “abordagem da equipa é predominantemente não conformista face às regras estabelecidas” (1%) representa uma pequena minoria. Quanto à questão 14, sobre o “impacto da fusão nas práticas e rotinas pedagógicas”, apenas responderam a esta questão os docentes que exerciam funções na escola aquando da fusão. Assim, grande parte dos docentes respondentes consideram que aquela não teve impacto (73%), contra os restantes que afirmaram que teve (27%). No que diz respeito à questão 17, sobre “a adaptação da equipa docente face à mudança ocorrida pela fusão”, também responderam a esta questão apenas os docentes que exerciam funções na escola aquando da fusão. A maioria considera que foi “moderadamente adaptável, buscando ajustes quando necessário” (64%), seguido dos que consideram que foi “altamente flexível e adaptável” (30%). Apenas uma pequena minoria considera que houve resistência à mudança, com as respostas “com tendência à resistência, sendo pouco flexível e adaptável” e “muito resistente, preferindo manter as práticas anteriormente existentes”, com 4% e 2%,

respetivamente. Finalmente, sobre a questão 18, a grande maioria dos(as) docentes (71%) identifica-se totalmente com a cultura da escola, considerando que esta reflete os seus valores e interesses; uma percentagem menor identifica-se apenas em parte (28%) e só um indivíduo respondeu que não se identifica de forma alguma.

Tabela 5. Frequências das percepções sobre a cultura organizacional

Questões/Opções de respostas	<i>n</i>	%
13. Como descreve a postura da equipa docente face às regras e regulamentos da escola?		
Existe um equilíbrio entre o seguir as regras e inovar quando necessário, havendo flexibilidade.	76	78
A equipa segue todas as regras, estando totalmente alinhada e comprometida com os regulamentos existentes.	18	18
Algumas regras são desafiadas regularmente pela equipa.	3	3
A abordagem da equipa é predominantemente não conformista face às regras estabelecidas.	1	1
14. Considera que a fusão entre as escolas alterou as suas práticas e rotinas pedagógicas?		
Não	57	73
Sim	21	27
17. Como descreve a adaptação da equipa docente em relação à mudança ocorrida pela fusão?		
Moderadamente adaptável, buscando ajustes quando necessário.	50	64
Altamente flexível e adaptável.	23	30
Com tendência à resistência, sendo pouco flexível e adaptável.	3	4
Muito resistente, preferindo manter as práticas anteriormente existentes.	2	2
18. Identifica-se com a cultura da escola?		
Sim, identifico-me totalmente com a cultura da minha escola, porque a cultura reflete os meus valores e interesses, e sinto-me completamente integrado(a).	70	71

Em parte, porque embora respeite e valorize a cultura da minha escola, sinto que as minhas experiências e valores pessoais podem divergir em alguns aspetos.	27	28
Não, não me identifico de forma alguma com a cultura da minha escola, porque sinto que há uma desconexão entre os valores e práticas da instituição e os meus próprios valores.	1	1

As questões 11, 12, 16.1-16.6, foram avaliadas usando-se uma escala tipo *Likert* de um a quatro, em que um significa “discordo totalmente” e quatro “concordo totalmente”. Os dados apresentam-se na tabela 6. Podemos observar que a generalidade das respostas apresenta médias elevadas, denotando que existe uma percepção muito acentuada sobre a cultura organizacional das escolas. Destacam-se, com as médias mais elevadas, as percepções 16.1) “a realização de convívios na escola contribui para fortalecer a coesão entre docentes” (M=3,4; DP=0,6) e 16.5) “as relações interpessoais construídas contribuem para um ambiente de trabalho positivo” (M=3,4; DP=0,5). Estas percepções têm também os mínimos mais elevados. Seguem-se, também com médias elevadas, as percepções 16.6) “os docentes estão motivados para o desempenho das suas funções, contribuindo para a qualidade e sucesso da organização” (M=3,1; DP=0,6); 11) “o contexto histórico-social onde a escola se insere influencia as práticas organizacionais” (M=3,0; DP=0,7); 16.2) “as crenças, valores e símbolos compartilhados na escola são amplamente entendidos por todos os membros da comunidade educativa” (M=3,0; DP=0,6); e 16.3) “existe um consenso quanto aos valores, crenças e práticas entre a equipa docente” (M=3,0; DP=0,5). Finalmente, e em coerência com os resultados anteriores, observa-se que as percepções de carácter negativo referem-se à questão 16.4) “na escola, existem diferentes grupos entre a equipa docente que têm um entendimento próprio quanto aos valores, crenças e normas, o que determina a forma como interagem na organização” (M=2,5; DP=0,7) e a questão 12) “o funcionamento da escola em mais de um edifício é inibidor de interações colaborativas entre os docentes”, embora com uma média acima do ponto médio da escala (M=2,4; DP=0,8), é a que apresenta a média mais baixa de todas.

Tabela 6. Estatística descritiva das percepções sobre cultura organizacional

Questões	n	Min	Max	M	DP
11. O contexto histórico-social onde a escola se insere influencia as práticas organizacionais.	98	1	4	3,0	0,7
12. O funcionamento da escola em mais de um edifício é inibidor de interações colaborativas entre os docentes.	98	1	4	2,4	0,8
16.1. A realização de convívios na escola contribui para fortalecer a coesão entre docentes.	98	2	4	3,4	0,6
16.2. As crenças, valores e símbolos compartilhados na escola são amplamente entendidos por todos os membros da comunidade educativa.	98	1	4	3,0	0,6
16.3. Existe um consenso quanto aos valores, crenças e práticas entre a equipa docente.	98	1	4	3,0	0,5
16.4. Na escola, existem diferentes grupos entre a equipa docente que têm um entendimento próprio quanto aos valores, crenças e normas, o que determina a forma como interagem na organização.	98	1	4	2,5	0,7
16.5. As relações interpessoais construídas contribuem para um ambiente de trabalho positivo.	98	2	4	3,4	0,5
16.6. Os docentes estão motivados para o desempenho das suas funções, contribuindo para a qualidade e sucesso da organização.	98	1	4	3,1	0,6

Min: Mínimo; Max: Máximo; M: Média; DP: Desvio Padrão.

1.5.2 O papel das lideranças na gestão da mudança cultural

Com o objetivo de avaliar as percepções dos docentes sobre o papel das lideranças na gestão da mudança cultural das escolas resultantes de fusão, analisaram-se as questões 19-27.

Observa-se que os docentes consideram que as lideranças têm um papel muito importante na gestão da mudança cultural, pois as médias das respostas são bastante elevadas.

Relativamente aos dados da questão 21, sobre se os docentes se “sentiram envolvidos pelas lideranças na tomada de decisão aquando do processo de fusão das escolas” (tabela 7), observa-se que a maioria dos docentes (63%) não se sentiu envolvido contra 37% que afirma que “sim”. Destacamos que responderam a esta questão somente os docentes que exerciam funções na escola aquando da fusão

Tabela 7. Frequências do envolvimento dos docentes nas decisões

Questão/Opções de resposta	<i>n</i>	%
21. Sentiu-se envolvido pelas lideranças nas tomadas de decisão aquando do processo de fusão de escolas?		
Sim	29	37
Não	49	63

Os dados das questões 19, 23, 24 e 26 apresentam-se na tabela 8. Para estas questões foi usada uma escala tipo *Likert* de um a quatro, sendo que um significa “discordo totalmente” e quatro “concordo totalmente”. As questões 19, 23 e 24 foram respondidas somente pelos docentes que exerciam funções na escola aquando da fusão. Destacam-se, com médias bastante elevadas, as questões 19, de que “a liderança demonstrou empatia e compreensão em relação às inquietações dos docentes durante a mudança” (M=3,4; DP=0,6); e 26, sobre o “papel crucial no cultivo e disseminação da cultura organizacional, promovendo uma identidade unificada na nova escola resultante da fusão” (M=3,4; DP=0,5). Finalmente, temos, com médias mais baixas, mas ainda muito acima do ponto médio da escala, as questões 23, de que “a liderança incentivou e promoveu o desenvolvimento profissional para apoiar os docentes na adaptação às mudanças pós-fusão” (M=3,1; DP=0,5); e a 24, de que “o planeamento estratégico inscrito no Projeto Educativo de Escola foi fundamental para evitar mudanças desnecessárias e inadequadas” (M=3,1; DP=0,6).

Tabela 8. Estatística descritiva do papel das lideranças na gestão da mudança

Questões	<i>n</i>	Min	Max	M	DP
19. A liderança demonstrou empatia e compreensão em relação às inquietações dos docentes durante a mudança resultante da fusão de escolas.	78	1	4	3,4	0,6
23. A liderança incentivou e promoveu o desenvolvimento profissional para apoiar os docentes na adaptação às mudanças pós-fusão.	78	1	4	3,1	0,5
24. O planeamento estratégico inscrito no Projeto Educativo de Escola foi fundamental para evitar mudanças desnecessárias e inadequadas.	78	1	4	3,1	0,6
26. A liderança desempenha um papel crucial no cultivo e disseminação da cultura organizacional, promovendo uma identidade unificada na nova escola resultante de fusão.	98	2	4	3,4	0,5

Min: Mínimo; Max: Máximo; M: Média; DP: Desvio Padrão.

Os dados da questão 20 apresentam-se na tabela 9. Nesta questão, um significa “muito negativa” e quatro “muito positiva”. Os docentes que responderam a esta questão foram aqueles que exerciam funções na escola aquando da fusão. Os docentes consideram que houve uma evolução positiva da escola depois da fusão, com esta questão a apresentar uma média elevada ($M=3,3$; $DP=0,6$).

Tabela 9. Estatística descritiva da avaliação da evolução na escola desde a data da fusão

Questões	<i>n</i>	Min	Max	M	DP
20. Como avalia a evolução na escola ocorrida desde a data de fusão até o presente momento?	78	1	4	3,3	0,6

Min: Mínimo; Max: Máximo; M: Média; DP: Desvio Padrão.

Os dados da questão 25, sobre a importância que os docentes atribuem ao papel das lideranças na comunicação da visão, missão e valores da escola, apresentam-se na tabela 10, sendo que um representa “nada importante” e quatro “muito importante”. Esta

questão apresenta a média mais elevada (M=3,5; DP=0,6) no que se refere ao papel das lideranças na gestão da mudança.

Tabela 10. Estatística descritiva da importância atribuída ao papel da liderança na comunicação

Questões	<i>n</i>	Min	Max	M	DP
25. Que importância atribui à comunicação da liderança em relação à visão, missão e valores da escola?	98	1	4	3,5	0,6

Min: Mínimo; Max: Máximo; M: Média; DP: Desvio Padrão.

Relativamente à questão 27 (tabela 11) sobre as “ações específicas ou estratégias de liderança que foram/são mais eficazes na promoção da mudança cultural”, foi dada a possibilidade a cada inquirido de escolher quatro opções. A opção mais escolhida foi a de “fomento do trabalho colaborativo e cooperativo” (25%), seguida da “comunicação clara da visão e dos valores da organização”, “gestão e resolução de conflitos e desafios”, “estímulo do sentido de pertença e de identidade organizacional, através da ênfase na consensualidade e na comunhão de valores, crenças, normas e práticas”; com 17% cada uma destas três opções. Com percentagens mais baixas temos as opções “incentivo de uma cultura de aprendizagem contínua” (12%), a “ação baseada na liderança distribuída” (7%) e, por último, o “apoio visível à mudança” (5%).

Tabela 11. Frequências das ações específicas ou estratégias de liderança mais eficazes na promoção da mudança cultural

Questões/Opções de resposta	<i>n</i>	%
27. Na sua opinião, que ações específicas ou estratégias de liderança foram/são mais eficazes na promoção da mudança cultural?		
Fomento do trabalho colaborativo e cooperativo.	79	25
Comunicação clara da visão e dos valores da organização	55	17
Gestão e resolução de conflitos e desafios.	54	17
Estímulo do sentido de pertença e de identidade organizacional, através da ênfase na consensualidade e na comunhão de valores, crenças, normas e práticas.	52	17

Incentivo de uma cultura de aprendizagem contínua.	37	12
Ação baseada na liderança distribuída.	23	7
Apoio visível à mudança.	15	5

1.5.3 Desafios na (re)construção da cultura organizacional

Com o objetivo de avaliar as percepções dos docentes sobre os desafios encontrados na (re)construção da cultura organizacional em escolas resultantes de fusão, analisaram-se as respostas às questões 29 e 30. Salientamos que foi dada a possibilidade a todos os docentes de responderem a estas questões. Esta opção é justificada por se ter considerado que, nos anos seguintes à fusão, a cultura organizacional continuava em processo de (re)construção, fazendo sentido inquirir todos os docentes, independentemente de terem exercido funções na escola aquando da fusão e de terem sido recetivos à mesma. Relativamente à questão 29, podemos observar, pela análise dos dados da tabela 12, que a maioria dos docentes (63%), não considera ter “enfrentado desafios específicos no processo de (re)construção da cultura organizacional resultante da fusão de escolas”, contra 37% que considera que “sim”.

Tabela 12. Frequências dos desafios na (re)construção da cultura organizacional

Questão/Opções de resposta	<i>n</i>	%
29. Como docente, considera ter enfrentado desafios específicos no processo de (re)construção da cultura organizacional resultante da fusão de escolas?		
Não	62	63
Sim	36	37

Quanto aos dados da questão 30, apresentam-se na tabela 13. Para esta questão foi usada uma escala tipo *Likert* de um a quatro, sendo que um representa “nada relevante” e quatro “muito relevante”. Observa-se que as percepções sobre os desafios encontrados na (re)construção da cultura organizacional é pouco acentuada, já que a sua maioria

apresenta valores acima do ponto médio da escala, mas que não são muito elevados. O maior desafio que os docentes consideram ter encontrado foi a 30.8) “tipologia da escola”, com a média mais elevada de todos os desafios (M=2,7; DP=0,8). Seguem-se os desafios 30.1) “resistência à mudança” (M=2,6; DP=0,8); 30.2) “conflitos culturais entre as escolas resultantes da fusão” (M=2,6; DP=0,8); 30.7) “o contexto da escola” (M=2,6; DP=0,7); e 30.6) “relações nas escolas mais formais e menos afetivas” (M=2,5; DP=0,9).

Finalmente, os elementos que representaram desafios menores, foram 30.2) “a redução do trabalho interdisciplinar ou da articulação entre ciclos” (M=2,1; DP=0,8); 30.5) “enfraquecimento do envolvimento dos pais/encarregados de educação na vida da escola” (M=2,1; DP=0,9), e 30.4) “diminuição da autonomia pedagógica dos docentes”, este último com a menor média de todos os desafios (M=2,0; DP=0,9).

Tabela 13. Estatística descritiva dos desafios na reconstrução da cultura organizacional

Questões	<i>n</i>	Min	Max	M	DP
30. Quais são/foram os principais desafios que enfrenta(ou) na (re)construção da cultura organizacional após a fusão de escolas?					
30.1. Resistência à mudança.	36	1	4	2,6	0,8
30.2. Conflitos culturais entre as escolas resultantes de fusão.	36	1	4	2,6	0,8
30.3. Redução do trabalho interdisciplinar ou da articulação entre ciclos.	36	1	4	2,1	0,8
30.4. Diminuição da autonomia pedagógica dos docentes.	36	1	4	2,0	0,9
30.5. Enfraquecimento do envolvimento dos pais/encarregados de educação na vida da escola.	36	1	4	2,1	0,9
30.6. Relações na escola mais formais e menos afetivas.	36	1	4	2,5	0,9
30.7. Contexto da escola.	36	1	4	2,6	0,7
30.8. Tipologia da escola	36	1	4	2,7	0,8

Min: Mínimo; Max: Máximo; M: Média; DP: Desvio Padrão.

1.5.4 Potencialidades na (re)construção da cultura organizacional

Para avaliar as potencialidades na (re)construção da cultura organizacional, analisaram-se as respostas às questões 32-35. Salientamos que foi dada a possibilidade a todos os docentes de responderem a estas questões. A sua justificação é igual à referida em 1.5.3. Os dados da questão 32) “de acordo com a sua experiência, identifica potencialidades no processo de (re)construção da cultura organizacional resultante da fusão?”, apresentam-se na tabela 14. Podemos observar que os(as) docentes encontram-se repartidos, com 58% a afirmarem que “sim”, e 42% que “não”.

Tabela 14. Frequências da percepção sobre a existência de potencialidades na (re)construção da cultura organizacional

Questão/ Opções de resposta	<i>n</i>	%
32. De acordo com a sua experiência, identifica potencialidades no processo de (re)construção da cultura organizacional resultante da fusão?		
Sim	57	58
Não	41	42

Quanto às questões 33.1-33.7 (tabela 15), foram avaliadas usando-se uma escala de um a quatro, em que um significa “nada relevante” e quatro “muito relevante”. Verifica-se que os(as) docentes identificam fortes potencialidades na (re)construção da cultura organizacional resultante da fusão. Efetivamente, as respostas apresentam médias elevadas, sendo que as potencialidades que mais se destacam, são a do 33.3) “reforço do trabalho colaborativo entre docentes do mesmo grupo disciplinar/ciclo” (M=3,3; DP=0,6); 33.4) “oportunidades de inovação e melhoria contínua, através da integração de boas práticas de ambas as escolas resultantes de fusão” (M=3,3; DP=0,6); e 33.2) “otimização dos recursos humanos e físicos que os docentes podem mobilizar para as suas práticas pedagógicas” (M=3,2; DP=0,6). Seguem-se, igualmente com médias elevadas, as potencialidades 33.5) “maior facilidade nas relações da escola com o exterior” (M=3,0; DP=0,7); e 33.6) “contexto da escola” (M=3,0; DP=0,6). Finalmente, com as médias mais baixas, mas ainda assim acima do ponto médio da escala, temos 33.7) “tipologia da escola” (M=2,9; DP=0,6) e 33.1) “resiliência e adaptação contínua à mudança” (M=2,8; DP=0,7).

Tabela 15. Estatística descritiva das potencialidades na (re)construção da cultura organizacional

Questões	n	Min	Max	M	DP
33. Quais são/ foram as principais potencialidades na (re)construção da cultura organizacional após a fusão de escolas?					
33.1. Resiliência e adaptação contínua à mudança.	57	1	4	2,8	0,7
33.2. Otimização dos recursos humanos e físicos que os docentes podem mobilizar para as suas práticas pedagógicas.	57	2	4	3,2	0,6
33.3. Reforço do trabalho colaborativo entre docentes do mesmo grupo disciplinar/ciclo.	57	1	4	3,3	0,6
33.4. Oportunidades de inovação e melhoria contínua, através da integração de boas práticas de ambas as escolas resultantes de fusão.	57	2	4	3,3	0,6
33.5. Maior facilidade nas relações da escola com o exterior (instituições locais e regionais).	57	1	4	3,0	0,7
33.6. Contexto da escola.	57	2	4	3,0	0,6
33.7. Tipologia de escola.	57	2	4	2,9	0,6

Min: Mínimo; Max: Máximo; M: Média; DP: Desvio Padrão.

1.5.5 Práticas que os docentes privilegiam para superar os desafios e fomentar as potencialidades na (re)construção da cultura organizacional

Quanto à questão 35 (tabela 16), referente “às práticas que os docentes privilegiam para superar os desafios e fomentar as potencialidades na (re)construção da cultura organizacional em escolas resultantes de fusão”, foi dada a possibilidade a cada inquirido(a) de escolher quatro potencialidades. A opção mais escolhida foi “a cooperação e trabalho em equipa” (28%), seguida da opção “práticas de liderança flexível, adaptável e inclusiva (21%). Temos depois a opção “formação e desenvolvimento profissional” (14%), “utilização de estratégias para o desenvolvimento de uma visão compartilhada” (11%); “adoção de estratégias pessoais para lidar com os desafios” (10%); e, com menos percentagens, as

opções “práticas regulares de autoavaliação de escolas” e “celebração da diversidade cultural” com 8% cada uma.

Tabela 16. Frequências sobre práticas para ultrapassar desafios e fomentar potencialidades

Questão/Opções de resposta	<i>n</i>	%
35. Considerando a sua experiência, identifique as práticas que privilegia para superar os desafios e fomentar as potencialidades na construção de uma nova cultura organizacional em escolas resultantes de fusão.		
Cooperação e trabalho em equipa.	88	28
Práticas de liderança flexível, adaptável e inclusiva.	69	21
Formação e desenvolvimento profissional.	47	14
Utilização de estratégias para o desenvolvimento de uma visão compartilhada.	35	11
Adoção de estratégias pessoais para lidar com os desafios.	34	10
Práticas regulares de autoavaliação de escolas.	27	8
Celebração da diversidade cultural.	27	8

1.6 Comparação entre as escolas sobre as perceções acerca da cultura organizacional, papel das lideranças, desafios e potencialidades na (re)construção da cultura organizacional e sobre as práticas que os docentes privilegiam para superar os desafios e fomentar as potencialidades

Com o objetivo de perceber se existem diferenças entre as duas escolas resultantes da fusão, relativamente às perceções sobre a cultura organizacional, o papel das lideranças, os desafios e as potencialidades na (re)construção da cultura organizacional, procedeu-se à comparação destas variáveis entre as escolas. Para as variáveis categóricas, recorreu-se à análise de frequências e ao teste do Qui-Quadrado. Para as variáveis numéricas, recorreu-se ao teste *t* de comparação de médias para duas amostras independentes.

1.6.1 Comparação entre as escolas sobre as percepções acerca da cultura organizacional

De modo a perceber se existem diferenças nas percepções sobre a cultura organizacional entre as duas escolas, avaliaram-se as respostas às questões 11, 13, 14, 16.1, 16.3, 16.6 e 17.

Para as questões 13, 14 e 17, recorreu-se ao teste do Qui-Quadrado (tabela 17). É de sublinhar que o teste de significância não deve ser considerado para a questão 13 e 17, uma vez que existem muitas células com frequências esperadas abaixo de cinco. Ainda assim, procedeu-se ao teste e analisaram-se as distribuições. Relativamente à questão 13) “Como descreve a postura da equipa docente face às regras e regulamentos da escola?”, verifica-se que as proporções entre as duas escolas são muito semelhantes, para as três categorias. Assim, a categoria que mais se destaca é a de que “existe um equilíbrio entre o seguir as regras e inovar quando necessário, havendo flexibilidade”, com 76% e 78% para as escolas A e B, respetivamente. Segue-se a categoria “a equipa segue todas as regras, estando totalmente alinhada e comprometida com os regulamentos existentes”, com 16% e 19%, para as escolas A e B, respetivamente. Temos depois as categorias “algumas regras são desafiadas regularmente pela equipa”, com 8% para a escola A e 1% para a escola B. A categoria com as proporções mais baixas é “a abordagem da equipa é predominantemente não conformista face às regras”, com 1% para a escola A e 0% para a escola B.

Relativamente à questão 14) sobre o impacto da “fusão nas práticas e rotinas pedagógicas”, observa-se que a maioria dos docentes das duas escolas consideram que não houve impacto, sendo que a percentagem de docentes da escola A (63%) é menor que a da tua escola B (76%). No entanto, esta diferença não é estatisticamente significativa ($p > 0,05$).

Sobre a questão 17) “Como descreve a adaptação da equipa docente em relação à mudança ocorrida pela fusão?”, observa-se que a categoria “moderadamente adaptável, buscando ajustes quando necessário” obteve a maior percentagem nas duas escolas, sendo que a da escola A (63%) é menor que a da escola B (66%). Segue-se a categoria “altamente flexível e adaptável”, sendo que a escola A (31%) tem uma percentagem mais elevada que

a escola B (27%). A categoria “com tendência à resistência, sendo pouco flexível e adaptável” tem uma percentagem ligeiramente superior na escola A (6%) em relação à escola B (5%). Por último, a categoria “Muito resistente, preferindo manter as práticas anteriormente existentes” apresenta frequências muito baixas nas duas escolas, com zero e um registo. Adicionalmente, e como já referido, esta questão 17), apresenta muitas células com valores esperados abaixo de cinco, o que não permite concluir se estas diferenças são estatisticamente significativas.

Tabela 17. Comparação das escolas sobre percepções da cultura organizacional – Testes do Qui-Quadrado

Variáveis	Escola A		Escola B		P
	n	%	n	%	
13. Como descreve a postura da equipa docente face às regras e regulamentos da escola?	25	100	73	100	0,232
Existe um equilíbrio entre o seguir as regras e inovar quando necessário, havendo flexibilidade.	19	76	57	78	
A equipa segue todas as regras, estando totalmente alinhada e comprometida com os regulamentos existentes.	4	16	14	19	
Algumas regras são desafiadas regularmente pela equipa.	2	8	1	1	
A abordagem da equipa é predominantemente não conformista face às regras estabelecidas.	0	0	1	1	
14. Considera que a fusão entre as escolas alterou as suas práticas e rotinas profissionais?	16	100	62	100	0,285
Sim	6	37	15	24	
Não	10	63	47	76	
17. Como descreve a adaptação da equipa docente em relação à mudança ocorrida pela fusão?	16	100	62	100	0,940
Moderadamente adaptável, buscando ajustes quando necessário.	10	63	41	66	

Altamente flexível e adaptável.	5	31	17	27
Com tendência à resistência, sendo pouco flexível e adaptável.	1	6	3	5
Muito resistente, preferindo manter as práticas anteriormente existentes.	0	0	1	2

No que diz respeito às questões 11, 16.1, 16.3 e 16.6, recorreu-se ao teste *t* para amostras independentes. Podemos verificar que não existem diferenças estatisticamente significativas ($p>0,05$), para todas as questões. Efetivamente, as respostas a estas questões, apresentam médias muito próximas entre as duas escolas (tabela 18). Assim, temos para a questão 11) “o contexto histórico-social onde a escola se insere influencia as práticas organizacionais” uma média de 2,9 (DP=0,7) para a escola A e de 3,0 (DP=0,7) para a escola B; para a questão 16.1) “a realização de convívios na escola contribui para fortalecer a coesão entre docentes”, temos uma média de 3,2 (DP=0,5) para a escola A e de 3,4 (DP=0,6) para a escola B; a mesma média de 3,0 (DP=0,5) para ambas as escolas na questão 16.3) “existe um consenso quanto aos valores, crenças e práticas entre a equipa docente”. Finalmente, temos uma ligeira diferença na média da questão 16.6) “os docentes estão motivados para o desempenho das suas funções, contribuindo para a qualidade e sucesso da organização”, em que a média da escola A é superior (M=3,4; DP=0,6) à da escola B (M=3,1; DP=0,6). No entanto, e como já referido, esta diferença não é estatisticamente significativa.

Tabela 18. – Comparação de médias das escolas sobre percepções da Cultura Organizacional - Testes t

Variáveis	Escola A			Escola B			<i>P</i>
	<i>n</i>	M	DP	<i>n</i>	M	DP	
11. O contexto histórico-social onde a escola se insere influencia as práticas organizacionais.	25	2,9	0,7	73	3,0	0,7	0,513

16.1. A realização de convívios na escola contribui para fortalecer a coesão entre docentes.	25	3,2	0,5	73	3,4	0,6	0,060
16.3. Existe um consenso quanto aos valores, crenças e práticas entre a equipa docente.	25	3,0	0,5	73	3,0	0,5	0,754
16.6. Os docentes estão motivados para o desempenho das suas funções, contribuindo para a qualidade e sucesso da organização.	25	3,4	0,6	73	3,1	0,6	0,057

M: Média; DP: Desvio Padrão.

1.6.2 Comparação entre as escolas sobre o papel das lideranças

Com o propósito de avaliar as diferenças entre as duas escolas sobre o papel das lideranças, analisaram-se as questões 19, 20, 25, 26 e 27. Para as questões 19, 20, 25 e 26, recorreu-se ao teste de *t* de comparação de médias (tabela 19). Podemos observar que não existem diferenças estatisticamente significativas nas questões 19, 25 e 26 ($p > 0,05$), observando-se, contudo, uma diferença estatisticamente significativa na questão 20. As médias são idênticas entre as duas escolas nas questões 19 (M=3,4; DP escola A=0,5; DP escola B=0,6) e 26 (M=3,4; DP escola A=0,6; DP escola B=0,5). A questão 25) “que importância atribui à comunicação da liderança em relação à visão, missão e valores da escola?” apresenta uma média de 3,5 na escola A (DP=0,7) e uma média de 3,6 na escola B (DP=0,5). Na questão 20) “como avalia a evolução na escola ocorrida desde a data da fusão até o momento presente” observa-se uma média inferior na escola A (M=2,6; DP=1,3) em relação à escola B (M=3,2; DP=0,7).

Tabela 19. Comparação de médias das escolas sobre o papel das lideranças - Testes *t*

Variáveis	Escola A			Escola B			<i>P</i>
	<i>n</i>	M	DP	<i>n</i>	M	DP	
<hr/>							

19. A liderança demonstrou empatia e compreensão em relação às inquietações dos docentes durante a mudança resultante da fusão de escolas.	16	3,4	0,5	62	3,4	0,6	0,898
20. Como avalia a evolução na escola ocorrida desde a data de fusão até o presente momento?	16	2,6	1,3	62	3,2	0,7	0,014
25. Que importância atribui à comunicação da liderança em relação à visão, missão e valores da escola?	25	3,5	0,7	73	3,6	0,5	0,831
26. A liderança desempenha um papel crucial no cultivo e disseminação da cultura organizacional, promovendo uma identidade unificada na nova escola resultante de fusão.	25	3,4	0,6	73	3,4	0,5	0,843

M: Média; DP: Desvio Padrão.

Relativamente à questão 27) “as ações específicas ou estratégias de liderança que foram/são mais eficazes na promoção da mudança cultural”, recorreu-se à comparação de frequências (tabela 20). Observa-se que não existem diferenças sobre os itens que os(as) docentes consideraram como mais importantes. Efetivamente, o item “fomento do trabalho colaborativo e cooperativo” foi considerado o mais importante nas duas escolas, tendo obtido percentagens muito semelhantes, com 27% para a escola A e 25% para a escola B. Seguem-se os itens pela ordem que se apresenta de seguida, em ambas as escolas: “comunicação clara da visão e dos valores da organização” (escola A=18%; escola B=17%), “gestão e resolução de conflitos e desafios” (escola A=18%; escola B=17%), “estímulo do sentido de pertença e de identidade(...)” (escola A=14%; escola B=17%), “incentivo de uma cultura de aprendizagem contínua” (escola A=15%; escola B=11%), “ação baseada na liderança distribuída” (escola A=6%; escola B=8%) e “apoio visível à mudança” (escola A=3%; escola B=6%).

Tabela 20. Comparação das escolas sobre ações ou estratégias de liderança mais eficazes– Frequências da questão 27

Variáveis	Escola A		Escola B	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
27. Que ações específicas ou estratégias de liderança foram/são mais eficazes na promoção da mudança cultural?				
Fomento do trabalho colaborativo e cooperativo.	21	27	58	25
Comunicação clara da visão e dos valores da organização	14	18	41	17
Gestão e resolução de conflitos e desafios.	14	18	40	17
Estímulo do sentido de pertença e de identidade(...).	11	14	41	17
Incentivo de uma cultura de aprendizagem contínua.	12	15	25	11
Ação baseada na liderança distribuída.	5	6	18	8
Apoio visível à mudança.	2	3	13	6

1.6.3 Comparação entre as escolas sobre os desafios

Com o objetivo de perceber se existem diferenças entre as duas escolas sobre os desafios percebidos na (re)construção da cultura organizacional, avaliaram-se as respostas às questões 30.1 a 30.8. Recorreu-se ao teste de *t* de comparação de médias (tabela 21). Verifica-se que existem pequenas diferenças em algumas questões, mas que não são estatisticamente significativas ($p > 0,05$). Assim temos, para a questão 30.1 “resistência à mudança” uma média inferior na escola A ($M=2,3$; $DP=0,7$), comparativamente à escola B ($M=2,6$; $DP=0,9$). Na questão 30.2 “conflitos culturais entre as escolas resultantes da fusão” a média é a mesma para as duas escolas, ($M=2,6$; DP escola A= $0,7$; DP escola B= $0,9$). Relativamente à questão 30.3) “redução do trabalho interdisciplinar ou da articulação entre os ciclos”, a média da escola A ($M=1,9$; $DP=0,8$) é inferior à da escola B ($M=2,1$; $DP=0,8$). Em todas as outras questões, as médias da escola A são superiores às da escola B. Assim, temos para a questão 30.4) “diminuição da autonomia

pedagógica entre os docentes” uma média para escola A de 2,3 (DP=0,7) e para a escola B de 1,9 (DP=0,8); para a questão 30.5) “enfraquecimento do envolvimento dos pais/encarregados de educação na vida da escola”, uma média de 2,4 (DP=0,7) para a escola A e de 2,0 (DP=0,9) para a escola B; na questão 30.6) “relações mais formais e menos afetivas”, temos para a escola A uma média de 2,9 (DP=1,1) e para a escola B de 2,3 (DP=0,9); para a questão 30.7) “contexto da escola”, temos para a escola A uma média de 2,8 (DP=0,7) e para a escola B de 2,6 (DP=0,7); finalmente para a questão 30.8) “tipologia da escola”, temos uma média para a escola A de 2,9 (DP=0,8) e para a escola B de 2,6 (DP=0,8).

Tabela 21. Comparação das escolas sobre os desafios – Testes t

Variáveis	Escola A			Escola B			P
	n	M	DP	n	M	DP	
30.1 Resistência à mudança.	9	2,3	0,7	27	2,6	0,9	0,369
30.2. Conflitos culturais entre as escolas resultantes da fusão.	9	2,6	0,7	27	2,6	0,9	1,000
30.3. Redução do trabalho interdisciplinar ou da articulação entre os ciclos.	9	1,9	0,8	27	2,1	0,8	0,493
30.4. Diminuição da autonomia pedagógica entre os docentes.	9	2,3	0,7	27	1,9	0,8	0,166
30.5. Enfraquecimento do envolvimento dos pais/encarregados de educação na vida da escola.	9	2,4	0,7	27	2,0	0,9	0,245
30.6. Relações mais formais e menos afetivas.	9	2,9	1,1	27	2,3	0,9	0,139
30.7. Contexto da escola.	9	2,8	0,7	27	2,6	0,7	0,514
30.8. Tipologia da escola.	9	2,9	0,8	27	2,6	0,8	0,339

M: Média; DP: Desvio Padrão.

1.6.4 Comparação entre as escolas sobre as potencialidades

Com o objetivo de perceber se existem diferenças entre as duas escolas sobre as potencialidades percebidas na (re)construção da cultura organizacional, avaliaram-se as respostas às questões 33.1-33.7. Recorreu-se ao teste *t* de comparação de médias (tabela 22). Observa-se que não existem diferenças estatisticamente significativas entre as médias das duas escolas ($p > 0,05$). Efetivamente as médias são muito próximas ou iguais em todas as questões, registrando diferenças muito ligeiras. Assim, para a questão 33.1 “resiliência e adaptação contínua à mudança”, temos média de 2,9 para a Escola A (DP=0,9) e média de 2,8 para a Escola B (DP=0,6). Para a questão 33.2 “otimização dos recursos humanos e físicos que os docentes podem mobilizar para as suas práticas pedagógicas”, as duas escolas apresentam a mesma média (Escola A: M=3,2; DP= 0,7; Escola B: M=3,2; DP=0,6). Já na potencialidade 33.3) “reforço do trabalho colaborativo entre docentes do mesmo grupo /ciclo, a escola A (M=3,4; DP=0,5) apresenta uma média 0,2 superior à da escola B (M=3,2; DP=0,7). Na potencialidade 33.4) “oportunidades de inovação e melhoria contínua, através da integração de boas práticas de ambas as escolas resultantes de fusão”, a escola A apresenta uma média ligeiramente superior (M=3,3; DP=0,5) à da escola B (M=3,2; DP=0,6). Já na potencialidade 33,5) “maior facilidade nas relações com o exterior”, a escola A apresenta uma média ligeiramente inferior (M=2,9; DP=0,7) à da escola B (M=3,0; DP=0,6). Na potencialidade 33.6) “contexto da escola” ambas as escolas apresentam a mesma média (M=3,0; DP=0,6). Quanto à potencialidade 33,7) “tipologia da escola”, apresentam também a mesma média (Escola A M=2,9; DP=0,7; Escola B M=2,9; DP=0,6).

Tabela 22. Comparação das escolas sobre as potencialidades – Testes *t*

Variáveis	Escola A			Escola B			<i>P</i>
	<i>n</i>	M	DP	<i>n</i>	M	DP	
33.1. Resiliência e adaptação contínua à mudança.	17	2,9	0,9	40	2,8	0,6	0,507

33.2. Otimização dos recursos humanos e físicos que os docentes podem mobilizar para as suas práticas pedagógicas.	17	3,2	0,7	40	3,2	0,6	0,838
33.3. Reforço do trabalho colaborativo entre docentes do mesmo grupo disciplinar/ciclo.	17	3,4	0,5	40	3,2	0,7	0,324
33.4. Oportunidades de inovação e melhoria contínua, através da integração de boas práticas de ambas as escolas resultantes de fusão.	17	3,3	0,5	40	3,2	0,6	0,638
33.5. Maior facilidade das relações da escola com o exterior.	17	2,9	0,7	40	3,0	0,6	0,662
33.6. Contexto da escola.	17	3,0	0,6	40	3,0	0,6	0,544
33.7. Tipologia da escola.	17	2,9	0,7	40	2,9	0,6	0,621

M: Média; DP: Desvio Padrão.

1.6.5 Comparação entre as escolas sobre as práticas que os docentes privilegiam para superar os desafios e fomentar as potencialidades

Quanto à questão 35) “as práticas que privilegia para superar os desafios e fomentar as potencialidades na construção de uma nova cultura organizacional”, recorreu-se à comparação de frequências (tabela 23). Verifica-se que as três categorias mais importantes são idênticas entre as duas escolas: 1) “cooperação e trabalho em equipa” (escola A e B=27%); 2) “práticas de liderança flexível, adaptável e inclusiva (escola A=20%; escola B=21%); 3) “formação e desenvolvimento profissional” (escola A=18%; escola B=13%). Quanto às restantes prioridades a opção “utilização de estratégias para o desenvolvimento de uma visão partilhada”, aparece como a quarta mais importante na escola A (15% de respostas), e como sexta prioridade na escola B (9% de respostas); a opção “celebração da diversidade cultural”, como quinta prioridade na escola A (8%) e sétima na escola B (8%); “a adoção estratégias pessoais para lidar como os desafios, como sexta na escola A (7%) e como quarta na escola B (12%); finalmente, “as práticas regulares de autoavaliação de

escolas” aparece como última prioridade na escola A (5%), mas como quinta na escola B (11%).

Tabela 23. Comparação das escolas sobre as práticas – Frequências da questão 35

Variáveis	Escola A		Escola B	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
35. Identifique as práticas que privilegia para superar os desafios e fomentar as potencialidades na construção de uma nova cultura organizacional em escolas resultantes de fusão?				
Cooperação e trabalho em equipa.	23	27	65	27
Práticas de liderança flexível, adaptável e inclusiva.	17	20	52	21
Formação e desenvolvimento profissional.	15	18	32	13
Utilização de estratégias para o desenvolvimento de uma visão compartilhada.	13	15	22	9
Celebração da diversidade cultural.	7	8	20	8
Adoção de estratégias pessoais para lidar com os desafios.	6	7	28	12
Práticas regulares de autoavaliação de escolas.	4	5	23	11

2. Apresentação dos resultados do inquérito por entrevista

A análise qualitativa das entrevistas é indispensável, pois auxilia a complementar ou a reinterpretar os dados obtidos através do questionário aplicado aos docentes, permitindo uma compreensão mais ampla e detalhada dos resultados, concluindo-se então a etapa de triangulação.

A seguir, é feita uma breve caracterização dos entrevistados e, depois, são apresentados os resultados das entrevistas realizadas ao diretor e presidente do conselho executivo das duas escolas do estudo, organizados por categoria e subcategoria, ressaltando-se as principais marcas discursivas dos entrevistados. Sempre que os dados se

cruzam com as categorias do questionário, é apresentada também a sua triangulação com os resultados obtidos através dele.

2.1 Caracterização dos entrevistados

Segue-se uma breve caracterização dos entrevistados, tendo em conta o seu perfil socioprofissional:

Diretor da Escola A - Tem 52 anos e é do género masculino. Possui licenciatura, é docente do Quadro de Escola e tem 31 anos de serviço, sendo que 16 anos são ao serviço desta escola. Era diretor há 8 anos de uma das escolas fusionadas, encontrando-se há 7 anos a exercer as mesmas funções na atual escola. Não tem experiência anterior em fusão entre escolas.

Presidente da Escola B - Tem 62 anos e é do género masculino. Possui mestrado, é docente do Quadro de Escola e tem 40 anos de serviço. Há 27 anos que exerce funções nesta escola, dos quais 24 anos são no exercício de funções como presidente do conselho executivo. Possui experiência anterior em fusão entre escolas.

2.2 Recetividade face ao processo de fusão entre escolas

No que diz respeito à recetividade à mudança resultante da fusão entre escolas, cada um dos diretores apresenta diferentes perspetivas que influenciam essa receptividade. O diretor da Escola A refere que experienciou inicialmente um choque, mas que, devido à sua abertura e capacidade de adaptação, “[...] tive de aceitar e pronto». Por seu lado, o presidente do conselho executivo da Escola B demonstra a aceitação da mudança, mencionando «*uma certa normalidade*», que se refere a um retorno dos alunos da outra freguesia à comunidade escolar. Menciona ainda as «*ligações construídas*» com entidades locais, como a Casa do Povo da outra freguesia, já que “[...] se formos aos projetos educativos desta escola, aos primeiros, uma das entidades que foram atendidas,

uma das parceiras desta escola era a Casa do Povo daquela outra freguesia”, o que contribuiu para mitigar a resistência à mudança e criar um sentimento de continuidade.

A percepção que os entrevistados têm em relação à receptividade dos docentes face à mudança indica que a resposta à mudança não foi homogénea. Enquanto na Escola A a mudança não foi bem-recebida por todos *“[...] porque, apesar de as escolas não serem muito distantes uma da outra, foi uma mudança, e a mudança é estranha”,* na Escola B, a aceitação da mudança variou consideravelmente, não havendo *“[...]um único padrão”,* que se relaciona, sobretudo, com a forma como a fusão afetou as atividades diárias dos docentes: para os docentes que não precisavam de interagir com o segundo edifício, o presidente do conselho executivo descreve que para estes a fusão *“[...] Foi igual, foi neutra”;* um outro grupo de docentes, devido às suas funções pedagógicas sentiram mais diretamente o impacto da fusão: *“[...] Estou a falar, por exemplo, dos departamentos em que estava ligado o pedagógico”;* e um terceiro grupo, o dos docentes que partilhavam os dois edifícios e, por isso, viveram de forma mais intensa a mudança *“[...] E esses, mais do que ninguém, podiam sentir o que é que era essa fusão”.*

A análise das entrevistas demonstra a identificação com as percepções resultantes do questionário aplicado aos docentes, indicando que a receptividade dos docentes à mudança não é uniforme, apesar de, ainda assim, a maioria ter uma percepção positiva quanto à sua receptividade e considerar que a adaptação da equipa docente em relação à mudança foi “moderadamente adaptável”.

2.3 Gestão da mudança

A forma de gerir a mudança foi realizada de maneiras diferentes pelos dois entrevistados. Estes revelam terem-se deparado com diferentes desafios, que variam de acordo com os contextos escolares. Na Escola A, a resistência inicial dos docentes à mudança constituiu o grande desafio, porque *“No início, mesmo naqueles primeiros dias, naquelas primeiras semanas, talvez nos primeiros seis meses... houve uma adaptação de todos os docentes e realmente houve problemas, não problemas graves, mas problemas em aceitar que tinha de haver uma mudança”.* Na Escola B, a resistência dos docentes foi

menor, tendo o desafio sido “[...] mais do órgão de gestão, do órgão pedagógico, mais do que propriamente do docente enquanto docente no exercício das suas funções. Muito mais”. O grande desafio foi criar um projeto educativo com uma identidade única, pois, de acordo com o entrevistado, “[...] Não podemos falar de uma realidade, de um contexto. Não há um contexto. Há dois. Inevitavelmente”.

Os resultados da triangulação revelam que, apesar da resistência à mudança ter sido um desafio para alguns docentes, a direção enfrentou maiores dificuldades.

Os entrevistados demonstram uma liderança empática e compreensiva, sendo que o diretor da Escola A assume-se como “[...]um elemento apaziguador de todos aqueles conflitos internos e externos que surgiram desta fusão”, afirmando que conhecer ambas as escolas e os seus docentes constituiu uma vantagem no que se refere à resolução de conflitos. Por sua vez, o presidente do conselho executivo da Escola B apostou numa estratégia de proximidade, “[...] em trazer as pessoas, captar as pessoas, aproximar as pessoas...”, quer docentes, quer alunos, quer pais e familiares. A empatia é manifestada também pela preocupação do presidente do conselho executivo pela continuidade de funções dos docentes, já que “[...] Nenhum bebé havia de ver uma cara nova em setembro. Portanto, a educadora, o colinho de julho, tinha que ser o colinho de setembro”, o que demonstra a sua preocupação em preservar as relações pré-existentes e garantir a continuidade e a normalidade “[...] porque, pensando nos alunos, estava a pensar no contexto [...] Para as pessoas evitarem de sentirem essas mais mudanças.” Assume que “[...] É ao manter, ao alimentar a continuação da identidade de quem já tinha essa identidade, certo? Foi possível... foi possível construir depois o que era para fazer”.

A triangulação dos dados permite validar a consistência entre os dados qualitativos das entrevistas e os resultados quantitativos do questionário, que indicam a perceção de uma liderança empática e compreensiva.

A evolução da mudança ocorrida desde a data da fusão até o momento atual é percecionada de maneiras diferentes. Para o diretor da Escola A, a evolução foi inicialmente negativa, mas reconhece atualmente que houve “[...] uma evolução positiva, que trouxe coisas positivas para a escola”. Destaca a união, a inovação e a riqueza de ideias como elementos dessa evolução, que é evidenciada no seu discurso: “Os docentes já não

trabalham no seu cantinho, são mais unidos. Quando duas escolas diferentes se unem há uma maior riqueza de ideias, mais inovação". Na Escola B, o entrevistado refere que a pandemia provocada pela Covid-19 afetou essa evolução, numa altura em que *"[...] a fusão tinha decorrido há relativamente pouco tempo e andávamos todos a tatear"*, porque veio limitar a interação social, principalmente no que diz respeito aos convívios e à plena implementação do projeto educativo.

Os resultados da entrevista e do questionário são convergentes na perceção geral de que houve uma evolução positiva após a fusão, principalmente na Escola A.

Em relação às tomadas de decisão, os entrevistados também expressam diferentes abordagens. No caso do diretor da Escola A, a sua liderança procura equilibrar a participação democrática com a liderança centralizada *"[...] percebo qual é a opinião geral, o melhor caminho e decido"* e *"[...] É uma democracia, mas orientada"*, revelando que, embora haja espaço para a participação coletiva, a decisão final recai sobre si. No caso da Escola B, a participação dos docentes nas tomadas de decisão surge *"[...] quase como que de uma forma obrigatória"*, indicando que a participação é, na prática, inevitável. No seu discurso *"[...] Olha, esqueci-me de dizer ao colega do outro edifício. Quer dizer, isto não existiu. Não existiu."*, o envolvimento de todos é considerado como algo natural, pois *"[...] nem que fosse só por um, aquele um estava considerado no conjunto. E não podia ser de outra forma"*.

Os dados das entrevistas divergem dos dados do questionário, mostrando uma diferença na perceção entre os entrevistados e os docentes. As lideranças acreditam que promovem a participação democrática e o envolvimento coletivo, mas a maioria dos docentes não se sentiu suficientemente envolvida, indicando que o espaço de participação pode não ter sido suficientemente significativo para uma parte expressiva do corpo docente.

O desenvolvimento profissional dos docentes foi incentivado por ambos os entrevistados no processo de gestão da mudança, que destacam abordagens diversificadas. O diretor da Escola A refere que *"[...] esse desenvolvimento profissional aconteceu através da criação de grupos de trabalho para dinamizar a escola"*, o que facilitou a integração dos docentes *"[...] e isso ajudou a ultrapassar a fase mais complicada"*

da mudança”. A formação contínua também foi considerada, na medida em que *“Nós também pedimos que a maior parte das formações, na altura, e que abordassem assuntos relacionados com o ambiente escolar e outros, fossem trazidas para a escola e realizadas na escola”*. Na Escola B, a estratégia passou pelo incentivo ao desenvolvimento das relações interpessoais, através de sugestões para visitar colegas, como *“[...] Este ano já lá foste? Então? No mínimo, vai lá. Para saberes o que é que o outro está a fazer. Ou pelo menos para fazer-lhes uma visitinha”*.

A triangulação aponta para uma consistência nos dados: há reconhecimento de que o desenvolvimento profissional foi incentivado pela liderança durante o processo de mudança, porém com estratégias diferentes entre as escolas, como indicam os resultados qualitativos das entrevistas.

Os entrevistados expressam preocupação com o planeamento estratégico para evitar mudanças desnecessárias que, na Escola A, decorreu por meio da fusão dos projetos educativos das duas escolas fusionadas, *“[...] em que se pôde conciliar as potencialidades e fragilidades de ambas as escolas”* e, na Escola B, o foco foi em conciliar os dois contextos ou as duas realidades, *“[...] tendo em conta que há duas realidades distintas num projeto educativo só. Essa identidade começa a ser construída aqui. Nas identidades de quem trabalha com a realidade com que trabalha”*.

Os resultados da entrevista e do questionário convergem na importância atribuída ao planeamento estratégico como meio para evitar mudanças desnecessárias.

2.4 Comunicação

Os entrevistados descrevem estratégias distintas no que se refere à comunicação da missão, visão e valores. O diretor da Escola A descreve uma abordagem mais direta da comunicação da missão, visão e valores, feita em reuniões de conselho escolar e através da sua Carta de Missão, sobretudo no início da mudança na escola. Este afirma que *“A visão e os valores da escola são, no fundo, os do diretor também. Por isso, todos os dias eu relembro-os de uma maneira ou de outra”*, demonstrando um esforço contínuo de reforço da mensagem ao longo do tempo. Por sua vez, o presidente do conselho executivo da

Escola B refere-se a uma comunicação mais implícita, que aconteceu por meio dos coordenadores, por estarem familiarizados com a missão, visão e valores, pois *“[...] Isso era uma condição necessária, já conhecer tudo aquilo. E o coordenador, quem ficou como coordenador do segundo edifício assumiu muito bem essa função de fazer essa coordenação e essa passagem. E a coordenação do primeiro ciclo”*.

A triangulação realizada indica que, em ambas as escolas, a comunicação da missão, visão e valores é considerada importante e é desempenhada pelas lideranças, seja de forma explícita ou implícita. O questionário indica que os docentes valorizam a comunicação, estando em consonância com as práticas descritas nas entrevistas.

2.5 Cultura organizacional

Os entrevistados assumem diferentes perspectivas sobre o papel do diretor na (re)construção da cultura organizacional. O diretor da Escola A vê o seu papel como orientador da cultura organizacional, com a função de influenciá-la *“[...] Na verdade, considero que o diretor orienta essa cultura organizacional. E, num processo de fusão, penso que cabe ao diretor ajudar a fazer uma nova versão, uma versão melhorada, uma reconstrução daquilo que já existe. [...] Vai-se alterando alguma coisa com o tempo e com as circunstâncias e o diretor vai influenciá-la naturalmente”*. O presidente do conselho executivo da Escola B assume esse papel como um criador de elos e de proximidade, considerando que *“[...] Um dos meus contributos ao longo destes anos para a construção da tal cultura organizacional tem a ver com essa proximidade”* e *“[...] Criar elos. Esses elos se constroem ao longo dos anos... essas linhas de continuidade. E isso é cultura organizacional”*.

No que diz respeito às características da cultura organizacional, os entrevistados têm perspectivas diferentes sobre a forma como a cultura organizacional é manifestada nas suas escolas. Na Escola A, a fusão parece ter representado uma alavanca para transformar a cultura, sendo que esta é descrita como homogénea e coesa, abandonando uma cultura de *“capelinhas”* e *“[...] agora temos docentes que participam em tudo”*. Por outro lado, a Escola B apresenta uma realidade diferente, onde a homogeneidade da

cultura organizacional não é entendida de forma tão evidente, pois “[...] Já teve dias melhores”, situação que pode estar relacionada, segundo o entrevistado, com algum cansaço e desgaste da equipa docente.

Embora os dados quantitativos indiquem valores e médias elevadas quanto à percepção sobre a cultura organizacional, onde a maioria dos docentes se identifica fortemente com esta, há, contudo, uma percepção de que existem diferentes grupos entre a equipa docente que têm um entendimento próprio quanto aos valores, crenças e normas. Os dados qualitativos convergem de alguma forma com os dados quantitativos, indicando que a Escola A apresenta uma cultura mais coesa, enquanto a Escola B apresenta dúvidas quanto à sua homogeneidade.

2.6 Estratégias de promoção de mudança cultural

As estratégias de promoção da mudança cultural, nas duas escolas, focam-se essencialmente no fomento do trabalho colaborativo e na construção de relações interpessoais. Na Escola A, o trabalho de grupo é reiteradamente destacado como a principal estratégia para promover a colaboração entre o corpo docente: *“A estratégia foi sempre o trabalho de grupo, trabalho de grupo, trabalho de grupo”* porque, como salienta o diretor, *“[...] O trabalho colaborativo funciona com todos e para tudo”*. Para além do trabalho colaborativo, a integração dos docentes no grupo é fundamental, pois *“[...] A partir do momento que as pessoas se sentem integradas num grupo, [...] elas querem mostrar que querem participar, que querem fazer e que têm o seu valor no grupo”*. A calma, a paciência, o saber escutar e o bom-humor do diretor são apontados também como essenciais para promover um bom ambiente propício ao trabalho colaborativo. Na Escola B, a cultura de convívios é encarada como crucial para a integração das pessoas *“[...] Porque essa solução dos convívios ajuda as pessoas a criarem uma maior ligação”*. O entrevistado destaca ainda a construção de proximidades e de redes de relacionamento: *“[...] Criar as proximidades. As redes. Não estamos a falar de manipulação. Estamos a falar de relação. E aí é que se fazem construções. Vão-se estreitando relações e vão-se facilitando”*.

A triangulação entre os resultados da entrevista e os dados obtidos pelo questionário revela ser coerente em relação à importância do trabalho colaborativo, da integração no grupo e das relações interpessoais como estratégias fundamentais para a mudança cultural.

CAPÍTULO V. ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS

Com base nos resultados apresentados no capítulo anterior, passamos a analisá-los à luz das teorias referenciadas na revisão da literatura e relacioná-los com os objetivos da investigação.

No que diz respeito ao perfil sociodemográfico dos docentes inquiridos, os resultados indicaram um corpo docente majoritariamente feminino (78%). Este dado é comum nos níveis básicos de ensino e reflete a tendência histórica da feminização da profissão. Trata-se de um corpo docente experiente, mas envelhecido, estando a maioria dos docentes integrados na carreira e nas escolas há um tempo relativamente longo. A maioria possui licenciatura (97%), sendo que destes o número de docentes com habilitações académicas como o mestrado e o doutoramento é escasso. Existe uma similaridade entre as escolas em termos de faixa etária, género, habilitações académicas, tempo de serviço em geral e tempo de serviço na escola, indicando homogeneidade entre os dois grupos em relação a estas características.

Em contrapartida, o vínculo dos docentes com a escola, o nível lecionado e o exercício de funções em uma das escolas que originou a atual escola destacaram-se como as variáveis com diferenças estatisticamente significativas. Na Escola A, a maioria dos docentes (68%) é do quadro de escola, enquanto na Escola B, a maioria pertence ao quadro de zona pedagógica (53%), indicando que o corpo docente da Escola A apresenta maior estabilidade em comparação ao corpo docente da Escola B. Em relação ao nível de educação/ensino verificamos que se notam diferenças entre as escolas. Na Escola A, o pré-escolar e o 1.º ciclo do ensino básico são os níveis prevalentes, já que se trata de uma escola básica do 1.º ciclo com pré-escolar, enquanto na Escola B, o 2.º e o 3.º ciclos do ensino básico são os níveis de ensino predominantes. Esta diferença entre as escolas reflete-se, assim, nas suas estruturas organizacionais, curriculares e pedagógicas. A diferença na proporção de docentes que já exercia funções em uma das escolas que originou a sua atual escola é significativa. Na Escola B, essa percentagem atinge 85% e, na Escola A, a percentagem é 64%, o que pode indicar que há maior continuidade histórica da Escola B.

No que se refere aos resultados obtidos acerca das percepções dos docentes sobre a cultura organizacional da sua escola, os testes estatísticos indicaram semelhanças entre as duas escolas, sem evidências de diferenças estatisticamente significativas. Deste modo, a cultura organizacional das duas escolas pode ser caracterizada como equilibrada entre a conformidade e a inovação, dentro de um quadro regulamentar (78%), e adaptável à mudança com moderação (64%), onde são valorizadas as relações interpessoais, que contribuem para um ambiente de trabalho positivo ($M=3,4$; $DP=0,5$), e a realização de convívios, que contribuem para a coesão entre docentes ($M=3,4$; $DP=0,6$).

A percepção positiva (40%) e muito positiva (9%) da maioria dos docentes quanto à sua receptividade à fusão e a percepção elevada de que estão motivados para o desempenho das suas funções ($M=3,1$; $DP=0,6$) podem sugerir que estes estiveram mais envolvidos na implementação da mudança, aceitando-a mais do que resistindo (Burke, 2018) e contribuindo para a percepção da evolução positiva ocorrida na escola desde a data da fusão até o momento atual ($M=3,3$; $DP=0,6$).

Quanto às dinâmicas profissionais, existe a larga percepção de que a fusão não interferiu nas suas práticas e rotinas de trabalho (73%). Em primeiro lugar, podemos entender que a estabilidade foi mantida. Em segundo lugar, pode ser também um sinal da existência de práticas e rotinas de trabalho semelhantes anteriores à fusão, facto que pode ter atenuado as resistências.

Um aspeto que emergiu dos dados prende-se com a forma como os docentes percebem e adotam os valores e comportamentos. Há a percepção de que existe uma forte identificação dos docentes com os valores da escola (71%), assim como há a percepção de que existe um consenso quanto aos valores, crenças e práticas entre a equipa docente ($M=3,0$; $DP=0,5$), embora existam também indícios da presença de divisões internas ($M=2,5$; $DP=0,7$), pois, tal como assinala Alvesson (2002), a cultura organizacional não pode ser vista como uma ilha cultural, existindo dentro dela uma variedade de expressões culturais e de grupos que interagem entre si.

Contudo, e de acordo com os dados qualitativos, as manifestações culturais nas escolas deste estudo não parecem ser idênticas. A escola A parece ter desenvolvido uma cultura organizacional mais consensual e coesa, após um período inicial mais conturbado,

mas relativamente curto, ao passo que a escola B, apesar das percepções positivas dos docentes, parece enfrentar desafios de homogeneidade. A estrutura organizacional da Escola A pode ter facilitado a coesão e o consenso, o que, à luz das teorias de Martin (1992,2002), se alinha mais com a perspectiva integradora, enquanto a Escola B, com diferentes níveis de ensino predominantes e uma estrutura organizacional mais complexa, pode estar a experienciar uma realidade mais diferenciadora ou até mesmo fragmentadora.

Em relação ao papel das lideranças na gestão da mudança, os resultados indicaram que as percepções dos docentes são, na sua maioria, muito consistentes entre as duas escolas. Os docentes consideram as lideranças essenciais na gestão da mudança cultural, vindo corroborar estudos como os de Caixeiro (2014) e Burke (2018).

Uma liderança efetiva envolve uma variedade de abordagens, podendo mesclar diversos estilos e práticas (Costa *et al*, 2013). Este hibridismo de modelos de liderança foi comprovado pela valorização significativa atribuída pelos docentes a ações e estratégias eficazes e diversificadas levadas a cabo pelos líderes, das quais se destacaram: a comunicação clara da missão, visão e valores da escola (17%); o estímulo do sentido de pertença e de identidade organizacional, através da ênfase na consensualidade e na comunhão de valores, crenças, normas e práticas (17%); a gestão e resolução de conflitos e desafios (17%) e o fomento do trabalho colaborativo e cooperativo (25%).

Gerir um processo de mudança num cenário de fusão escolar exige uma liderança visionária e transformacional, que se assume como peça central e que, neste estudo, se evidenciou através da comunicação clara da missão, visão e valores da escola. Bennis e Nanus (1988) argumentam que os líderes visionários estabelecem uma visão comum que estimula os liderados a atingirem altos níveis de desempenho e que garante o entendimento consentâneo de normas e de valores. Além disso, também é o líder transformacional quem constrói e desenvolve a visão da escola, inspirando e motivando os seus subordinados a transcenderem os seus interesses individuais em prol de uma visão coletiva (Bass, 1999). A literatura reforça ainda que a missão e a visão da escola, quando claras e coerentes com um conjunto de valores, atuam como uma “cola” que une os

membros da organização, coordenando os esforços individuais para atingir metas compartilhadas (Caixeiro, 2014).

Neste sentido, também mais facilmente se pode associar a comunicação da missão, visão e valores da escola com o cultivo e disseminação de uma cultura organizacional unificada, através da ênfase na consensualidade e na comunhão de valores, crenças, normas e práticas e a empatia e compreensão em relação às inquietações dos docentes demonstrados pelas lideranças. Estas estratégias são coerentes com as abordagens teóricas que consideram o líder não somente um gestor de tarefas, mas um gestor de sentido compartilhado entre os membros da organização (Costa & Castanheira, 2015). A perspectiva cultural da liderança assume-se aqui como uma abordagem substancial para criar uma identidade compartilhada nas escolas envolvidas neste estudo.

Os docentes destacaram, em particular, o fomento do trabalho colaborativo como a estratégia da liderança mais eficaz na mudança. Este resultado está em consonância com a literatura que defende que é possível gerir a cultura organizacional, criando proximidades e redes de relacionamento (Costa, 2017; Caixeiro, 2014) e que salienta que o trabalho de grupo concorre para a mudança e desempenho da organização (Burke, 2018).

A gestão e resolução de conflitos e desafios foi assinalada pelos docentes como uma das mais eficazes estratégias da liderança para promover a mudança. Este resultado realça a importância de líderes transformacionais, inovadores e críticos, essenciais para a resolução de problemas (Bass, 1999).

Um aspeto que sobressaiu nos resultados quantitativos apresentados consiste na falta de envolvimento dos docentes na tomada de decisão (63%), vindo contrariar vários estudos que descrevem os benefícios das práticas de liderança distribuída e participativa em cenários de mudança (Ferreira & Torres, 2012; Caixeiro, 2014; Costa & Castanheira, 2015). No entanto, mesmo que os docentes não se tenham sentido envolvidos nas tomadas de decisão, concordam que as ações e estratégias implementadas pelas lideranças contribuíram para o sucesso da mudança.

Um outro aspeto que surgiu dos resultados diz respeito ao modo como a direção da escola e os docentes experienciaram a fusão entre escolas. Os resultados sugerem que a gestão enfrentou dificuldades mais profundas na implementação de uma nova identidade

escolar, principalmente na Escola B., ao passo que os docentes não sentiram mudanças significativas nas suas rotinas diárias. Isto pode indicar que a liderança e os docentes vivenciaram a fusão de maneiras diferentes. Este dado indica também a natureza complexa da função das lideranças, uma vez que o alto grau de responsabilidade e pressões a que estão sujeitas amplificam os seus desafios em gerir um processo de mudança.

Os resultados fizeram destacar também as diferenças na forma de gerir a mudança entre as lideranças das duas escolas, que parecem acentuadas pelo contexto e tipologia de escola, adequando-se às suas necessidades e especificidades. O diretor da Escola A demonstrou uma liderança focada na resolução de conflitos e na conciliação dos projetos educativos de escola, como tentativa de integração das duas comunidades escolares, bem como demonstrou uma liderança centrada no trabalho colaborativo, equilibrando a participação democrática e centralizada. Por sua vez, o presidente do conselho executivo da Escola B apostou na criação de redes de proximidade e elos, apoiada pelo conhecimento próximo da comunidade, na continuidade pedagógica e na responsabilização conjunta. A tipologia e o contexto da Escola A parecem ter favorecido o desenvolvimento de uma liderança mais apaziguadora e conciliadora, ao passo que, na Escola B, a sua tipologia e o seu contexto parecem ter motivado o desenvolvimento de uma liderança mais distribuída, mas focada na preservação de relações para a criação de uma identidade comum.

Apesar de a maioria dos docentes ter a perceção que não enfrentou desafios na (re)construção da cultura organizacional (63%), os docentes que os enfrentaram não os consideraram muito expressivos. Uma possível justificativa para este dado é a recetividade positiva à mudança assinalada pelos docentes, mas pode ser também a confirmação do papel crucial da liderança na gestão de uma mudança bem-sucedida.

No entanto, mesmo sem diferenças estatisticamente significativas entre as duas escolas, os docentes destacaram diversos desafios, nomeadamente: a tipologia de escola ($M=2,7$; $DP=0,8$), o contexto da escola ($M=2,6$; $DP=0,7$), a resistência à mudança ($M=2,6$; $DP=0,8$), os conflitos culturais entre as escolas resultantes da fusão ($M=2,6$; $DP=0,8$) e as relações nas escolas mais formais e menos afetivas ($M=2,5$; $DP=0,9$).

De facto, conforme argumenta Torres (2008, 2015, 2023), o processo de construção da cultura organizacional é influenciado por fatores internos e externos, os quais podem

variar dependendo, neste caso específico, da tipologia de escola e do seu contexto. A tipologia das duas escolas estudadas, embora distinta na sua organização e dinâmica, foi identificada pelos docentes como um desafio. Embora a tipologia da Escola A tenha uma estrutura organizacional mais simples em relação à da Escola B, ainda assim os docentes veem-na como um desafio. Se pensarmos na influência da estrutura formal na construção da cultura organizacional (Torres, 2008), para escolas com uma estrutura mais rígida ou em que as normas são centralmente impostas, pode haver menos flexibilidade para adaptações e isso ser percebido como um entrave. Por outro lado, as políticas educacionais e diretrizes da tutela (Torres, 2008), podem impor padrões e limitar a autonomia escolar, independentemente das diferenças entre tipologia de escola, o que pode ser entendido pelos docentes como um desafio também. As características e a história de cada contexto vão esculpir a cultura organizacional, tornando-a singular, e vão influenciar a forma como a mudança é implementada e sentida, podendo constituir desafios ao processo de (re)construção da cultura organizacional.

A resistência à mudança é, indubitavelmente, um tema central na discussão acerca dos processos de fusão, tendo sido assinalada pelos docentes como um dos principais desafios enfrentados. Fullan (2015) e Burke (2018) salientam que a resistência não é apenas uma oposição à mudança, mas uma resposta à perda do conhecido pelo desconhecido, sobretudo em ambientes organizacionais onde a estabilidade e a previsibilidade são valorizadas.

A resistência à mudança pode ser ampliada por tensões e conflitos culturais, pois, em cenários de fusão, a falta de uma história compartilhada pode intensificar sentimentos de insegurança e as subculturas podem desenvolver conflitos por não estarem articuladas com a cultura organizacional (Schein, 2009). Talvez por esta razão se explique a importância atribuída pelos docentes à gestão e resolução de conflitos como estratégia eficaz da liderança na promoção da mudança cultural.

As relações nas escolas mais formais e menos afetivas podem ser um reflexo da resistência à mudança, que se pode manifestar quando a mudança é percebida pelos indivíduos como uma ameaça à sua estabilidade. Como nos diz Schein (2009), a ansiedade

de aprendizagem, quando elevada, inibe a mudança e a aceitação de novos modos de interação, como podem ser as relações mais afetivas e menos formais.

Apesar dos desafios na (re)construção da cultura organizacional registados anteriormente, a maioria dos docentes (58%) reconheceram também grandes potencialidades neste processo, mesmo que uma percentagem significativa de docentes não tenha reconhecido potencialidades (42%).

O reforço do trabalho colaborativo entre docentes do mesmo grupo disciplinar/ciclo ($M=3,3$; $DP=0,6$), as oportunidades de inovação e melhoria contínua, através da integração de boas práticas de ambas as escolas resultantes de fusão ($M=3,3$; $DP=0,6$), a otimização dos recursos humanos e físicos que os docentes podem mobilizar para as suas práticas pedagógicas ($M=3,2$; $DP=0,6$), a maior facilidade nas relações da escola com o exterior ($M=3,0$; $DP=0,7$) e o contexto ($M=3,0$; $DP=0,6$) de escola foram assinalados pelos docentes como as principais potencialidades na (re)construção da cultura organizacional. Os resultados indicaram que as perceções dos docentes das duas escolas sobre as principais potencialidades na (re)construção da cultura organizacional são semelhantes.

O reforço do trabalho colaborativo entre docentes do mesmo grupo disciplinar/ciclo pode ser entendido pelos docentes como uma estratégia para uma cultura organizacional coesa, uma vez que o trabalho em equipa pode servir como um instrumento benéfico para a mudança da organização e do seu desempenho (Burke, 2018). Cameron e Quinn (2006) ressaltam que a mudança não acontecerá se os valores e comportamentos permanecerem inalterados. Daí a relevância crucial das lideranças na construção de um ambiente favorável à colaboração, destacado pelos docentes como eficaz na promoção da mudança.

Schein (2009) refere que, quando as culturas são combinadas por meio de uma fusão, o *blending* pode representar uma mistura do melhor de cada uma delas. Nesse sentido, a integração de boas práticas de ambas as escolas, conforme salientaram os docentes, pode constituir um estímulo para a inovação e melhoria. O conceito de “hibridação” de Torres (2008) parece-nos talqualmente aqui apropriado, pois a fusão de

práticas e experiências pode permitir a criação de sinergias que instiguem novas abordagens e novas formas de agir.

Burke (2018) argumenta que a mudança exige um esforço sistêmico, onde todos os aspectos do sistema são interdependentes. Por este ângulo, a fusão oferece a possibilidade de avaliar e redistribuir os recursos humanos e físicos que podem permitir um uso mais eficaz pelos docentes nas suas práticas pedagógicas.

A maior facilidade nas relações da escola com o exterior assinalada pelos docentes pode aumentar a resiliência da organização, fortalecer a sua identidade, legitimá-la enquanto entidade fundamental do contexto educacional local, podendo ainda criar parcerias que se assumam fundamentais para o enriquecimento da sua cultura.

Semelhante ao que foi assinalado pelos docentes como desafio, o contexto de escola foi identificado pelos docentes como uma potencialidade, o que pode ser interpretado como uma contradição e como um dado muito relevante deste estudo. Esta clara incongruência vem reforçar a importância atribuída por Torres (2023) ao espaço/contexto enquanto fator crucial no processo de construção da cultura organizacional. Mas vem ressaltar também a complexidade e a natureza dinâmica da cultura organizacional, vindo sublinhar o conceito de organização enquanto sistema aberto, defendido por Burke (2018), que depende e interage com o ambiente em que está inserido. A interação constante entre os fatores internos e externos (Torres 2008, 2015, 2023) pode atuar como barreiras ou impulsos para a mudança, mas depende da maneira como são interpretadas e geridas pelos diferentes membros da organização. Isto significa que, embora existam obstáculos impostos pelas demandas e influências externas, tal como indica Torres (2008), a escola tem a oportunidade de se adaptar e reinventar, tendo em conta as suas necessidades contextuais. Deste modo, os docentes podem assumir o contexto de escola como uma oportunidade para introduzir ou reformular práticas que conduzam à melhoria da cultura organizacional.

A análise dos resultados destacou ainda as práticas que os docentes privilegiam para superar os desafios e fomentar as potencialidades na (re)construção da cultura organizacional. As três opções mais assinaladas são idênticas nas duas escolas, conforme se apurou nos seguintes dados: cooperação e trabalho em equipa (escola A e B=27%);

práticas de liderança flexível, adaptável e inclusiva (escola A=20%; escola B=21%); e formação e desenvolvimento profissional (escola A=18%; escola B=13%). As restantes categorias apresentaram *nuances* nas suas prioridades entre as escolas, mas a análise global indicou que a utilização de estratégias para o desenvolvimento de uma visão compartilhada foi destacada por 11% dos docentes, representando a quarta categoria mais assinalada.

A cooperação e trabalho em equipa foi a prática mais apontada por 28% dos inquiridos, vindo destacar, uma vez mais, a potencialidade que é o trabalho colaborativo no processo de (re)construção da cultura organizacional que, apoiado por uma liderança que valoriza a colaboração entre docentes, assume-se como uma estratégia estruturante em todo este processo.

A segunda prática que alcançou maior preferência dos respondentes foi a liderança flexível, adaptável e inclusiva (21%), corroborando a função da liderança cultural e ambígua da liderança (Costa & Castanheira, 2015), que age em prol do consenso e da participação.

Como terceira prática mais assinalada pelos docentes, registou-se a formação e desenvolvimento profissional (14%), que vem destacar a visão de Schein (2009) quanto à relevância da segurança psicológica em contextos de mudança e da formação adequada na criação de ambientes que favoreçam a mudança.

Finalmente, os docentes indicaram a utilização de estratégias para o desenvolvimento de uma visão compartilhada (11%), pois, ao estabelecerem uma visão comum, os docentes podem mais facilmente ganhar um maior sentimento de pertença e união e, por conseguinte, enfrentar melhor eventuais resistências.

Esta última análise oferece, contudo, uma contradição que se relaciona com as perceções dos docentes sobre a fusão e a forma como interpretam as mudanças ocorridas nas suas rotinas profissionais. A maioria dos docentes (73%) assinalaram que a fusão não interferiu nas suas práticas e rotinas de trabalho, mas, ao mesmo tempo, identificaram práticas para superar os desafios e fomentar as potencialidades na (re)construção da cultura organizacional que, claramente, visam mudar e melhorar as dinâmicas organizacionais e pedagógicas. A fusão pode ter gerado mudanças organizacionais nas

escolas, mas os docentes podem não ter considerado que essas mudanças afetaram diretamente o seu trabalho na sala de aula.

Impõe-se, então, uma outra reflexão. Se a fusão não afetou diretamente as práticas profissionais dos docentes, isso pode ser um indicador de que as mudanças não foram profundas o suficiente para conduzir a melhorias no ensino e aprendizagem em sala de aula. Neste sentido, pode-se questionar se a fusão, embora bem-sucedida do ponto de vista organizacional, trouxe vantagens efetivas no que diz respeito à qualidade educativa.

CAPÍTULO VI. CONCLUSÕES

Considerando os resultados apresentados e retomando a questão de partida da nossa investigação, que pretendia conhecer *Quais são os desafios e potencialidades na (re)construção da cultura organizacional em escolas resultantes de fusão, na percepção dos docentes de duas escolas de diferentes contextos e tipologias da RAM?*, chegámos a um conjunto de conclusões, que nos permitem dar cumprimento aos objetivos específicos estabelecidos e responder à grande questão da pesquisa e às restantes questões delineadas.

Questão 1. *Como se caracteriza a cultura organizacional das duas escolas envolvidas neste estudo, de acordo com a percepção dos seus docentes?*

Apesar das diferenças estruturais e contextuais entre as Escolas A e B, foi possível identificar semelhanças em termos de características e percepções sobre a cultura organizacional. Os resultados apontam para a existência de uma cultura organizacional equilibrada entre a conformidade e por um grau moderado de inovação, assim como pela adaptabilidade moderada. Os docentes sentem-se integrados, identificam-se com os valores da escola e estão motivados para o desempenho das suas funções. A percepção é de que existe um consenso quanto aos valores, crenças e práticas entre a equipa docente, embora exista também a percepção da presença de subculturas. No entanto, de acordo com os dados qualitativos, a Escola A parece estar mais alinhada com a perspetiva integradora da cultura organizacional e a Escola B mais alinhada com a perspetiva diferenciadora ou fragmentadora da cultura organizacional, de acordo com a teoria de Martin (1992, 2002).

Questão 2. *Qual é o papel das lideranças na gestão da mudança, sob o ponto de vista dos docentes?*

Os docentes evidenciaram a importância das lideranças na gestão da mudança, cujo papel é assinalado como fundamental para a construção de uma cultura organizacional unificada e adaptada à “nova” escola. A utilização de estratégias de liderança, como: a comunicação clara da missão, visão e valores da escola, o estímulo do sentido de pertença e de identidade organizacional, através da ênfase na consensualidade e na comunhão de valores, crenças, normas e práticas, a gestão e resolução de conflitos e o fomento do trabalho colaborativo vieram destacar a importância das abordagens cultural (Bush, 2006; Costa & Castanheira, 2015), visionária (Bennis & Nanus, 1988) e transformacional (Bass, 1999) da liderança em cenários de mudança organizacional, perspectivas que foram evidenciadas pelas direções das duas escolas.

Questão 3. Quais são os principais desafios enfrentados pelos docentes, na (re)construção da cultura organizacional da sua escola?

Embora um número significativo de docentes tenha considerado que não enfrentou desafios na (re)construção da cultura organizacional da sua escola, este processo não deixou de apresentar dificuldades. A tipologia e o contexto de escola foram assinalados como desafios, na medida em que as características próprias de cada escola, como o seu espaço, o seu passado, a sua história e a sua estrutura organizacional, têm influência na cultura organizacional (Torres, 2008, 2015, 2023) e na forma como os docentes vivenciam a mudança. A resistência à mudança também foi assinalada como um dos principais desafios identificados pelos docentes, dando conta da ansiedade que a mudança trouxe e do receio da perda do conhecido pelo desconhecido (Fullan, 2015; Burke, 2018). Os conflitos culturais entre as escolas apresentaram-se igualmente como obstáculos, pois o conflito ocorre inevitavelmente quando as organizações entram em contacto umas com as outras para atingir os seus propósitos (Rahim, 2023). Outro desafio identificado pelos docentes foi a formalização das relações nas escolas após a fusão, que se tornaram mais rígidas e menos afetivas, um indicador de que a mudança pode ter sido vista como uma ameaça à estabilidade emocional e social dos docentes.

Questão 4. Quais são as principais potencialidades identificadas pelos docentes, na (re)construção da cultura organizacional da sua escola?

A maioria dos docentes identificou potencialidades neste processo, mas uma parte expressiva de docentes não as percebeu. A fusão foi percebida como uma oportunidade para consolidar a cultura organizacional, tendo os docentes destacado o reforço do trabalho colaborativo entre docentes do mesmo grupo disciplinar/ciclo como uma das principais potencialidades deste processo, constituindo um estímulo para a mudança e para uma cultura organizacional mais coesa e adaptada. As oportunidades de inovação e melhoria contínua, através da integração de boas práticas de ambas as escolas, combinou o melhor de cada uma (Schein, 2009), o que pode estimular a inovação e o aprimoramento dentro da escola. A otimização dos recursos humanos e físicos que os docentes podem mobilizar para as suas práticas pedagógicas foi outra das principais potencialidades assinaladas pelos docentes, porque a eficácia da gestão dos recursos é um fator essencial para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem. Os docentes destacaram ainda a maior facilidade nas relações da escola com o exterior, já que a fusão pode ampliar as oportunidades de criação de parcerias, que podem enriquecer a cultura organizacional e fortalecer a identidade da escola. O contexto de escola foi percebido pelos docentes como um desafio, mas também como uma potencialidade, na medida em que pode impulsionar a melhoria da cultura organizacional.

Questão 5. Que práticas privilegiam os docentes para superar os desafios e fomentar as potencialidades, na (re)construção da cultura organizacional da sua escola?

Como pudemos observar, na (re)construção da cultura organizacional, há vários desafios e as potencialidades que este processo oferece. Deste modo, os docentes privilegiam diversas práticas para superar os desafios e fomentar as potencialidades e foi por esse motivo que realçaram a cooperação e trabalho em equipa, as práticas de liderança flexível, adaptável e inclusiva, a formação e desenvolvimento profissional e a utilização de estratégias para o desenvolvimento de uma visão compartilhada. Todas estas práticas

contribuem para lidar melhor com as mudanças, fomentam e fortalecem não só o compromisso individual como o coletivo, potencializam novas ideias, motivam o desenvolvimento contínuo e a melhoria das relações interpessoais, que conduzem a uma cultura organizacional mais unida e mais forte.

As conclusões desta pesquisa permitiram compreender o estudo de caso e produzir *insights* relevantes no que toca à sua problemática. Sobre estes cabe-nos tecer agora as principais considerações:

Em primeiro lugar, confirma-se os argumentos de Torres (2023) no que tange a fatores como a ação, o espaço e o tempo no processo de construção da cultura organizacional. Esta tríade, que se manifesta mediante as interações sociais que se estabelecem entre os diferentes atores, da tipologia e do contexto das duas escolas, e do tempo, que permite que os modos de estar e de fazer se tornem culturalmente estáveis, teve influência direta e determinante nas escolas implicadas neste estudo.

Reforça-se também o papel que desempenham as lideranças em contextos de mudança, pois embora não exista um modelo único de liderança para implementar uma mudança bem-sucedida (Busher, 2006) nem um modelo exclusivo para promover uma maior eficácia e qualidade das organizações educativas (Costa *et al*, 2013), a combinação de modelos de liderança transformacional (Bass, 1999) e visionária (Bennis e Nanus, 1988), assentes numa perspetiva cultural (Costa & Castanheira, 2015), contribuiu fortemente para que a mudança não fosse tão impactante para os docentes das duas escolas, parecendo promissora nestes cenários.

Verifica-se ainda que o processo de (re)construção da cultura organizacional em escolas fusionadas representa desafios, mas oferece simultaneamente potencialidades que não devem ser descuradas pelos diferentes intervenientes da comunidade escolar. Aliás, os resultados apontaram para um maior número de docentes que assinalaram potencialidades em detrimento dos desafios, o que nos leva a concluir que as fusões entre as escolas, se forem bem geridas, podem vir a ser encaradas como um processo mais positivo do que negativo.

No entanto, embora a mudança resultante da fusão possa ter sido bem-sucedida em termos organizacionais nestas duas escolas, esta não parece ter ocorrido nas práticas pedagógicas, o que nos leva a questionar se as políticas educativas atingiram efetivamente o seu propósito no que se refere à melhoria da qualidade educativa.

No que diz respeito às suas implicações, considera-se que este estudo vem contribuir para uma maior compreensão teórica da (re)construção da cultura organizacional em escolas fusionadas, oferecendo também subsídios práticos para a gestão educacional em cenários de mudança. Foram destacadas estratégias de liderança que podem fazer a diferença e tornar a mudança bem-sucedida, contribuindo para uma cultura organizacional mais integrada e sustentável. Foram ainda salientadas práticas que podem ajudar a minimizar os desafios sentidos pelos docentes que enfrentam atualmente este processo ou que o podem vir a enfrentar. Sugere-se, assim, a possibilidade de replicação de estratégias de liderança e práticas que os docentes identificam como eficazes a outras escolas resultantes de fusão.

Ademais, este estudo oferece uma perspectiva otimista sobre a (re)construção da cultura organizacional em escolas fusionadas, evidenciando que este processo, apesar da sua complexidade e dos seus desafios, pode concorrer para uma transformação positiva da cultura organizacional das escolas. Neste sentido, no que diz respeito à implementação de medidas de reorganização da rede escolar da RAM, este estudo pode ser um aporte para as políticas educativas regionais, ao considerar as lógicas de fusão vertical ou horizontal e as tipologias e os contextos das escolas.

Todos os estudos apresentam limitações e este não é uma exceção. Estamos conscientes de que o facto de a amostra ser restrita a duas escolas pode limitar a generalização de resultados para outras escolas de outras tipologias e contextos, sendo que as respetivas especificidades podem não representar a realidade de todas as escolas resultantes de fusão. Salientamos ainda que a amostra de 63% de docentes que participaram no inquérito por questionário, embora considerada boa, pode condicionar a abrangência da análise.

Foram observadas muitas semelhanças entre as duas escolas, as quais podem sugerir padrões recorrentes nos processos de fusão. Assim, para estudos futuros, seria

interessante incluir uma amostra mais ampla de escolas fusionadas, que permitisse uma maior comparação entre as diferentes tipologias e contextos de escolas, e uma maior exploração da sua influência no processo de (re)construção da cultura organizacional. Seria também pertinente considerar um maior enfoque nas mudanças em termos de práticas pedagógicas e de qualidade educativa. De igual forma, poder-se-ia alargar a pesquisa a outros sujeitos, como alunos e encarregados de educação, de modo a obter uma visão mais holística sobre os desafios e potencialidades no processo de (re)construção da cultura organizacional.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abrantes, P. (2010). Políticas de avaliação e avaliação de políticas: o caso português no contexto ibero-americano. *Revista Ibero-Americana de Educação*, (53), 25-42. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3689812>
- Aires, L. (2015). *Paradigma qualitativo e práticas de investigação educacional*. (edição atualizada). Universidade Aberta. <http://hdl.handle.net/10400.2/2028>
- Alves, J. M. (2021). Uma gramática generativa e transformacional para gerar outra escola. *Mudança em movimento – Escolas em tempos de Incerteza*. Católica Editora. 25-48. <https://www.uceditora.ucp.pt/pt/>
- Alves, J. M. & Batista, C. (2018). Da urgência da reinvenção da escola. *EDUCA - International Catholic Journal of Education*, (4), 127-143. <http://hdl.handle.net/10400.14/25672>
- Alvesson, M. (2002). *Understanding organizational culture*. Sage Publications.
- Alvesson, M. & Sveningsson, S. (2008). *Changing organizational culture. Culture change work in progress*. Routledge.
- Bardin, L. (2016). *Análise de conteúdo*. (3.ª reimpr. da 1.ª ed). Edições 70.
- Barroso, J. (1998). Descentralização e Autonomia: devolver o sentido cívico e comunitário na escola pública. *Revista Colóquio Educação e Sociedade*, (4), 32-58.
- Barroso, J. (2005a). O Estado, a educação e a regulação das políticas públicas. *Educação & Sociedade*, 92(26), 725-747. DOI:10.1590/S0101-73302005000300002
- Barroso, J. (2005b). Cultura, cultura escolar, cultura de escola. *Políticas educativas e organização escolar*, Cap. II, 41-62
- Barroso, J. (2006). O Estado e a Educação – a regulação transnacional, a regulação nacional e a regulação local. In João Barroso (Org.), *A regulação das políticas públicas de Educação: espaços, dinâmicas e actores*. (pp.41-70). Educa/Unidade de I&D de Ciências da Educação. <http://hdl.handle.net/10451/5761>
- Bass, B. (1985). Leadership: Good, better, best. *Organizational dynamics*, 13(3), 26-40. DOI [https://doi.org/10.1016/0090-2616\(85\)90028-2](https://doi.org/10.1016/0090-2616(85)90028-2)
- Bass, B. (1999). Two decades of research and development in transformational leadership. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 8(1), 9-32. DOI: 10.1080/135943299398410
- Batista, B., Rodrigues, D., Moreira, E., & Silva, F. (2021). Técnicas de recolha de dados em investigação: inquirir por questionário e/ou inquirir por entrevista. *Reflexões em torno de Metodologias de Investigação: recolha de dados*, 2, 13-36. DOI:10.34624/ka02-fq42
- Beare, H., Caldwell, B. & Millikan, R. (1989). *Creating an excellent school: some new management techniques*. Routledge.
- Bell, J. (2008). *Como realizar um projecto de investigação*. (4.ª ed.). Gradiva.
- Bennis, W. & Nanus, B. (1988). *Líderes: estratégias para assumir a verdadeira liderança*. Editorial Harbra
- Bilhim, J. (2013). *Teoria organizacional: Estrutura e pessoas*. (7.ª edição revista e actualizada). Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas. Universidade Técnica de Lisboa. https://issuu.com/editorialiscsp.ulisboa/docs/teoria_organizacional_7ed
- Bolívar, A. (2001). Los centros educativos como organizaciones que aprenden: una mirada crítica. *Contexto educativo*, 3(18), 1-11.

- <https://www.researchgate.net/publication/28068579> Los centros educativos como organizaciones que aprenden Una mirada crítica
- Burke, W. (2018). *Organization Change: Theory & Practice* (5th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications. <https://vdoc.pub/download/organization-change-theory-and-practice-6gb47totghi0>
- Bush, T. (2006). Theories of Educational Management. *International Journal of Educational Leadership Preparation*, 1(2). <https://eric.ed.gov/?id=EJ1066693>
- Busher, H. (2006). *Understanding educational leadership. People, power and culture*. Berkshire: Open University Press. <https://abrir.link/irJko>
- Cabral, I. (2013). *Gramática escolar e (in)sucesso: Os casos do projeto fénix, turma mais e ADI*. [Tese de doutoramento em Ciências de Educação, Universidade Católica Portuguesa]. Repositório Institucional da Universidade Católica. <http://hdl.handle.net/10400.14/12584>
- Caixeiro, C. M. B.A. (2014). *Liderança e cultura organizacional: O impacto da liderança do diretor na(s) cultura(s) organizacional(ais) escolar(es)*. [Tese de doutoramento em Ciências de Educação, Universidade de Évora]. Repositório Universidade de Évora. <http://hdl.handle.net/10174/11416>
- Caixeiro, C., Verdasca, J. & Estêvão, C. (2018) . Liderança e cultura organizacional: O impacto da liderança do diretor na(s) cultura(s) organizacional(ais) escolar(es). In Grave-Resendes, Lídia; Bastos, Glória; Oliveira, Isolina, coord. - *Lideranças e inovação em contextos educativos* [Em linha]. (pp. 85-122). Universidade Aberta. <http://hdl.handle.net/10400.2/7396>
- Cameron, K. & Quinn, R. (2006). *Diagnosing and Changing Organizational Culture Based on Competing Values Framework*. Revised Edition. Josey Bass.
- Carmo, H. & Ferreira, M. M. (2008). *Metodologia da investigação – Guia para Auto-Aprendizagem*, 2.^a Edição. <http://hdl.handle.net/10400.2/5963>
- Carvalho, M. J. (2011). As multiracionalidades no contexto da organização escolar. *Revista Portuguesa de Educação*, 24(2), 33-57. <https://doi.org/10.21814/rpe.3028>
- Chambel, M. & Curral, L. (2000). Aspectos conceptuais e metodológicos no estudo das organizações. *Psicossociologia das organizações*, 11-23.
- Chiavenato, I. (2014). *Gestão de pessoas: O novo papel dos recursos humanos nas organizações* (4.^a Ed.). Editora Manole. (99+) [CHIAVENATO, I.] [Gestão de Pessoas o novo papel dos recursos humanos nas organizações Cópia | Gelson Silva - Academia.edu](#)
- Costa, E. (2017). Processos de liderança pedagógica e reconfiguração organizacional – um desafio ao diretor escolar. *Alargamento da Escolaridade Obrigatória: contextos e desafios*. 132-144. Conselho Nacional de Educação.
- Costa, J., Figueiredo, S., & Castanheira, P. (2013). Liderança educacional em Portugal: meta-análise sobre produção científica. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, (13), 83-105. <https://doi.org/10.34632/investigacaoeducacional.2013.3390>
- Costa, J. A., & Castanheira, P. (2015). A liderança na gestão das escolas: contributos de análise organizacional. *Revista Brasileira De Política E Administração Da Educação - Periódico científico Editado Pela ANPAE*, 31(1), 13–44. <https://doi.org/10.21573/vol31n12015.58912>
- Deal, T. E. & Kennedy, A. A. (1982). *Corporate cultures: The rites and rituals of corporate life*. Reading: Addison-Wesley

- Deal, T. E. & Kennedy, A. A. (1983) Culture: A new look through old lenses. *The journal of applied behavioral science*, 194 (4), 498-505
- Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência. (2016). *Educação em Números - Portugal 2016* <https://www.dgeec.medu.pt/>
- European Commission/EACEA/Eurydice, (2013). *Funding of education in Europe 2000-2012: The Impact of the Economic Crisis. Eurydice Report* doi:10.2797/50340
- Fernandes, D. (2014). Avaliação das aprendizagens e políticas educativas: o difícil percurso da inclusão e da melhoria. In M.L.Rodrighes (Org.), *Quarenta anos de políticas de educação em Portugal: a construção do sistema democrático de ensino*, (I, pp. 231-268). Almedina. <http://hdl.handle.net/10451/16010>
- Ferreira, N. & Torres, L. (2012). Perfil de liderança do diretor de escola em Portugal: modos de atuação e estratégias de regulação da cultura organizacional. *Revista brasileira de política e administração de educação*, 28(1),1. 86-111 <https://hdl.handle.net/1822/21017>
- Freitas, W. & Jabbour, C. (2011). Utilizando estudos de caso(s) como estratégia de pesquisa qualitativa: boas práticas e sugestões. *Estudo & Debate*, 18 (2), 7-22. <https://www.univates.br/revistas/index.php/estudoedebate/article/view/560>
- Fullan, M. (2015). *The new meaning of educational change* (5th). Teachers college press.
- García, S. (2011). Dirección por Valores (DpV). Universitat de Barcelona [99+](https://www.univates.br/revistas/index.php/estudoedebate/article/view/560) [DIRECCIÓN POR VALORES \(DpV | A32DO USM - Academia.edu\)](https://www.univates.br/revistas/index.php/estudoedebate/article/view/560)
- Hargreaves, A., & Goodson, I. (2006). Educational change over time? The sustainability and nonsustainability of three decades of secondary school change and continuity. *Educational administration quarterly*, 42(1), 3-41. DOI:10.1177/0013161X05277975
- Levinson, H. (1976). *Psychological man*. The Levinson Institute.
- Lima, L. (1998). *A escola como organização e a participação na organização escolar*. Instituto de Educação e Psicologia, Centro de Estudos em Educação e Psicologia, Universidade do Minho.
- Lima, L. & Torres, L. (2020). Políticas, dinâmicas e perfis dos agrupamentos de escolas em Portugal. *Análise Social*, 55(237), 748-774. <https://revistas.rcaap.pt/analisesocial/article/view/23452>
- Martin, J. (1992), *Cultures in organizations: Three Perspectives*. Oxford University Press.
- Martin, J. (2002). *Organizational culture. Mapping the terrain*. Sage Publications.
- Martin, J. (2005). Organizational culture. In N. Nicholson, P. Audia & M. Pillutla (Eds.), *The Blackwell Encyclopedic Dictionary of Organizational Behavior*, (2nd ed.), 272-278. Basil Blackwell Ltd.
- Matos, J. F & Pedro, A. (2011). O estudo de caso na investigação - em educação em direção a uma reconceptualização. *Atas do XI Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*. 583-587. Instituto Politécnico da Guarda. <http://hdl.handle.net/10451/9678>
- Meirinhos, M. & Osório, A. (2010). O estudo de caso como estratégia de investigação em educação. *Eduser: revista de educação*. 2(2), 49-65. <https://doi.org/10.34620/eduser.v2i2.24>
- Morgan, G. (2006). *Imagens da organização*. (2.ª Edição). Editora Atlas. [99+](https://www.univates.br/revistas/index.php/estudoedebate/article/view/560) [Morgan Imagens da Organização livro \(1\) | ana ribeiro - Academia.edu](https://www.univates.br/revistas/index.php/estudoedebate/article/view/560)

- Nóvoa, A. (1992). Para uma análise das instituições escolares. *As organizações escolares em análise* (3), 13-43.
- Observatório de Educação da Região Autónoma da Madeira. (2015) - Estatísticas Gerais da Educação 2013/2014. <https://www.madeira.gov.pt//Portals/16/Documentos/OERAM/Estatisticas/docfinal1314.pdf>
- Observatório de Educação da Região Autónoma da Madeira. (2022) - Estatísticas Gerais da Educação 2020/2021 https://www.madeira.gov.pt//Portals/16/Documentos/OERAM/Estatisticas/ESTAT%3%8DSTICAS%20GERAIS%20%20DA%20EDUCA%c3%87%c3%83O%202020_2021.pdf
- OCDE. (2014). Perspetivas das Políticas de Educação: Portugal Portugal-country-profile-2014 (oecd.org)
- Pordata. (2021). O seu município em números. Quadro-resumo: Região Autónoma da Madeira. [https://www.pordata.pt/municipios/quadro+resumo/regiao+autonoma+da+madeira+\(nuts+ii\)-822449](https://www.pordata.pt/municipios/quadro+resumo/regiao+autonoma+da+madeira+(nuts+ii)-822449)
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. (2008). *Manual de investigação em ciências sociais*. (5.ª edição). Gradiva.
- Rahim, M.A (2023) *Managing Conflict in Organizations*. (5th Edition). Routledge. DOI: <https://doi.org/10.4324/9781003285861>
- Rios, J. (2021). Estudo de caso: método de pesquisa qualitativa ou método qualitativo de pesquisa? *Reflexões em torno de Metodologias de Investigação: métodos, 1*, 13-29. <http://hdl.handle.net/10773/30770>
- Rodrigues, A., Ramos, F., Félix, P., & Perdigão, R. (2017). Organização escolar: os agrupamentos. *Conselho Nacional de Educação*. Disponível em: https://www.cnedu.pt/content/edicoes/estudos/estudo_organizacao_escolar_agrupamentos.pdf
- Sanches, M. (2021). *A (re)construção da cultura organizacional em mega-agrupamentos de escolas: um estudo de caso na região de Lisboa*. (Tese de doutoramento, Universidade de Évora, Évora, Portugal). <http://hdl.handle.net/10174/30067>
- Santos, J. R. & Henriques, S. (2021). *Inquérito por questionário: contributos de conceção e utilização em contextos educativos*. Universidade Aberta. <http://hdl.handle.net/10400.2/10696>
- Saraiva, D. & Almeida, A. (2017). Distinguir cultura organizacional e clima organizacional. *Revista Portuguesa de Gestão & Saúde*, 22, 24-31. [rpgs022_24-31.pdf](https://www.rpgs022_24-31.pdf) (spgsaude.pt)
- Schein, E. (1983). The role of the founder in creating organizational culture. *Organizational Dynamics*, 13-28. <https://dspace.mit.edu/bitstream/handle/1721.1/2039/SWP-1407-09320305.pdf>
- Schein, E. H. (1984). Coming to a new awareness of organizational culture. *Sloan Management Review*, 25(2), 3-16.
- Schein, E. H. (1991). *Organizational Culture and Leadership: A Dynamic View*. Jossey Bass.
- Schein, E. H. (2004). *Organizational Culture and Leadership*. (3rd ed.). Jossey Bass.
- Schein, E. H. (2009). *The corporate culture survival guide* (New and rev.ed.). Jossey Bass.

- Torres, L. L. (2007a). Cultura organizacional escolar: apogeu investigativo no quadro de emergência das políticas neoliberais. *Educação & Sociedade*, (28), 151-179. <https://hdl.handle.net/1822/58381>
- Torres, L. L. (2007b). Dilemas Teóricos no Processo de Construção da Cultura Organizacional. *Sociologia: Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto*, (XVII-XVIII), 225-248. <https://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/5513.pdf>
- Torres, L. L. (2008). A escola como entreposto cultural o cultural e o simbólico no desenvolvimento. *Revista Portuguesa de Educação*, (21) 1, 59-81. <https://doi.org/10.21814/rpe.13919>
- Torres, L. L. (2015). Culturas de escola e celebração da excelência: cartografia das distinções em Portugal. *Educação e Pesquisa*, (41), 1419-1438. <https://hdl.handle.net/1822/39404>
- Torres, L. L. (2023). Novas temporalidades educacionais na construção da cultura da organização escolar. *Educação & Sociedade*, 44, e260427. <https://hdl.handle.net/1822/84179>
- Trigo, J. R. & Costa, J. A. (2008). Liderança nas organizações educativas: a direção por valores. *Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação*, 16 (61), 561-581. [untitled \(scielo.br\)](https://doi.org/10.1590/S0034-37082008000600008)
- Weick, K. E. (1982). Management of organizational change among loosely coupled elements. In P. S. Goodman, & Associates (Eds.), *Change in organizations* (pp. 375-408). San Francisco: Jossey-Bass
- Weick, K. (1987). Organizational culture as a source of high reliability. *California management review*, 29 (2), 112-127 <https://doi.org/10.2307/41165243>
- Yin, R. (2005). *Estudo de Caso: Planejamento e métodos*. Bookman editora

REFERÊNCIAS LEGISLATIVAS

- Decreto Legislativo Regional n.º 21/2006/M, de 21 de junho. *Diário da República n.º 118/2006, Série I-A*. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-legislativo-regional/21-2006-371038>
- Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio. *Diário da República n.º 102/1998, 1.º Suplemento, Série I-A*. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/115-a-1998-155636>
- Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril. *Diário da República n.º 79/2008, Série I*. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/75-2008-249866>
- Portaria n.º 110/2002, de 14 de agosto. *Jornal Oficial Região Autónoma da Madeira, I Série, Número 93*. <https://www.madeira.gov.pt/draescolar/EstruturaOLD/Docente/Legisla%C3%A7%C3%A3o-Aplic%C3%A1vel>
- Portaria n.º 2/2013, de 23 de janeiro. *Jornal Oficial Região Autónoma da Madeira, I Série, Número 8*. <https://www.madeira.gov.pt/draescolar/EstruturaOLD/Administra%C3%A7%C3%A3o-e-Gest%C3%A3o/Legisla%C3%A7%C3%A3o-Aplic%C3%A1vel>

Página propositadamente deixada em branco

ANEXOS

Página propositadamente deixada em branco

Anexo I – Autorização da Direção Regional de Educação para realização de estudo em escolas da RAM

Página propositadamente deixada em branco

Direção Regional de Educação DSGO		
SAÍDA	CLASSIF.	DATA
932	5.13	09-04-2024



Exma. Senhora
Dra. Cláudia Henriques
2201984@estudante.uab.pt

ASSUNTO: Autorização para realização de estudo em escolas da Região Autónoma da Madeira

Na sequência da vossa solicitação informa-se que, por despacho do Diretor Regional de Educação, de 05 de abril de 2024, está autorizada realizar um estudo na Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar [REDACTED] e na Escola Básica com Pré-Escolar [REDACTED] nos termos e fundamentos do parecer elaborado pelos serviços desta Direção Regional, que mereceu a sua concordância e que abaixo se transcreve:

“A requerente está a realizar um estudo, no âmbito do Curso de Mestrado em Administração e Gestão Educacional, da Universidade Aberta, intitulado: “Desafios e potencialidades na construção de uma nova cultura organizacional em escolas resultantes de fusão: um estudo de caso em duas escolas da RAM”, e que está a ser orientado pelo Professor Doutor Pedro Abrantes (declaração em anexo).

O estudo tem como objetivo principal conhecer as perceções dos docentes quanto aos desafios e potencialidades na construção de uma nova cultura organizacional em escolas que resultaram de uma fusão e, metodologicamente, será realizado com recurso a um inquérito por questionário a todos os docentes e inquérito por entrevista aos órgãos de administração e gestão das referidas escolas (instrumentos de inquirição em anexo ao requerimento).

A participação dos docentes e dos órgãos de gestão das duas escolas, no estudo em causa, será realizada mediante o seu consentimento livre, esclarecido e informado (documento em anexo ao requerimento), ficando assegurados o anonimato e a confidencialidade dos dados fornecidos, nos termos e para os efeitos do disposto nos artigos 13.º a 22.º do Regulamento Geral de Proteção de Dados (EU) 2016/679 do Parlamento Europeu e do Conselho de 27 de abril, executado, na ordem jurídica nacional, pela Lei n.º 58/2019, de 8 de agosto.

Em conformidade com o que se acaba de expor, e ao abrigo do Decreto Regulamentar Regional n.º 11/2023/M, de 16 de maio, diploma que aprova a orgânica da DRE e no qual se estabelecem as competências do Diretor Regional, pode o estudo ser autorizado, uma vez que, submetido a análise, cumpre os requisitos legais e procedimentais necessários à aplicação de instrumentos de inquirição em meio escolar, devendo, no entanto, atender-se às observações seguintes:

a) Conforme o previsto no Decreto Legislativo Regional n.º 4/2000/M, de 31 de janeiro, alterado pelo Decreto Legislativo Regional n.º 21/2006, datado de 21 de junho, no qual estabelece o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos de educação e de ensino público



REGIÃO AUTÓNOMA DA MADEIRA
GOVERNO REGIONAL
SECRETARIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA
DIREÇÃO REGIONAL DE EDUCAÇÃO

da Região Autónoma da Madeira, bem como, a Portaria n.º 110/2002, de 14 de agosto, que define o regime a aplicar na criação e no funcionamento das escolas a tempo inteiro (ETIS), a realização do estudo em meio escolar fica sujeita também à autorização dos órgãos de gestão das escolas a contactar para a sua realização e articulação sobre o modo, o momento e as condições de aplicação dos instrumentos de recolha de dados em meio escolar;

b) Fica ao critério de todos os inquiridos aceitarem ou não participar na investigação;

c) Deve considerar-se o disposto legal em matéria de garantia de anonimato dos implicados, confidencialidade, proteção e segurança dos dados. Considerados os documentos que foram anexados e para efeitos de proteção dos dados pessoais a recolher junto dos participantes, em cumprimento da legislação em vigor (Lei n.º 58/2019, de 8 de agosto, que assegura a execução, na ordem jurídica portuguesa, do Regulamento Geral de Proteção de Dados (EU) 2016/679 do Parlamento e do Conselho, de 27 de abril de 2016, relativo à proteção de pessoas singulares no que diz respeito à proteção de dados pessoais e à sua livre circulação) resultam obrigações que a responsável se propõe cumprir. Destas deve dar conhecimento a todos os inquiridos e a quem intervenha na recolha e tratamento de dados pessoais;

d) A autorização expressa deve vincular-se em exclusivo à aplicação dos instrumentos de inquirição e não a quaisquer outros atos ou medidas da inteira responsabilidade da requerente ou de terceiros.”

Com os melhores cumprimentos,

O Diretor de Serviços de Investigação,
Formação e Inovação Educacional


(Bernardo Lage Valério)

BV/GF/LB

Imp.03.06



|| Rua D. João, n.º 57, Quinta Olinda • 9054-510 Funchal

|| Tel.: (+351) 291 705 860

|| www.madeira-edu.pt/dre • dre@edu.madeira.gov.pt

|| NIPC: 671 000 497

2

APÊNDICES

Página propositadamente deixada em branco

Apêndice I - Inquérito por questionário aplicado aos docentes

Página propositadamente deixada em branco

Desafios e potencialidades na construção de uma nova cultura organizacional

Caro(a) Colega,

No âmbito de um trabalho de investigação para uma dissertação de Mestrado em Administração e Gestão Educacional ministrado pela Universidade Aberta, com o título "Desafios e potencialidades na construção de uma nova cultura organizacional em escolas resultantes de fusão: um estudo de caso em duas escolas da RAM", sob a orientação do Professor Doutor Pedro Abrantes, vimos convidá-lo a responder a este questionário com o objetivo de conhecer as suas perceções quanto aos desafios e potencialidades na construção de uma nova cultura organizacional em escolas que resultaram de uma fusão.

É neste sentido, que, com base na sua experiência, solicitamos o seu contributo para a realização desta investigação.

Tenha em consideração que não existem respostas certas ou erradas e que é importante que responda de forma sincera às questões que lhe são apresentadas.

O presente questionário demora cerca de 15 minutos a responder.

Informamos que a recolha e tratamento de dados pessoais, no âmbito do estudo em causa, está de acordo com a legislação em vigor, nomeadamente a Lei n.º 58/2019, de 8 de agosto, que assegura a execução, na ordem jurídica nacional, do Regulamento Geral de Proteção de Dados (UE) 2016/679 do Parlamento e do Conselho, de 27 de abril de 2016, relativo à proteção das pessoas singulares no que diz respeito ao tratamento de dados pessoais e à livre circulação desses dados, e as orientações de ética na investigação científica vigentes em Portugal.

Para o tratamento e análise dos dados, recorreremos à abordagem metodológica mista, combinando, deste modo, a abordagem quantitativa e qualitativa. A responsável pelo tratamento dos dados é a investigadora deste estudo, a mestranda Cláudia Henriques, cujo contacto é o endereço eletrónico que se segue: 2201984@estudante.uab.pt.

Os dados recolhidos destinam-se exclusivamente para fins académicos da referida investigação, tendo como destinatários todos os docentes de duas escolas de diferentes tipologias e contextos da Região Autónoma da Madeira, cujos dados pessoais serão omitidos em qualquer material escrito, garantindo o seu anonimato.

Os dados serão conservados até à conclusão da respetiva dissertação, existindo o direito de retificação ou apagamento dos dados fornecidos, assim como o direito de retirar consentimento em qualquer altura, sem comprometer a licitude do tratamento efetuado com base no consentimento previamente dado. É também seu direito apresentar reclamação a uma autoridade de controlo (Comissão Nacional de Proteção de Dados: <http://www.cnpd.pt/>).

Para o esclarecimento de qualquer questão relacionada com este estudo, contacte, por favor, a docente Cláudia Henriques através do e-mail: 2201984@estudante.uab.pt.

Agradecemos a sua valiosa colaboração e disponibilidade.

* Obrigatória

Consentimento esclarecido e informado

1. Ao responder SIM a este item, declara que leu e compreendeu o fim a que se destina este questionário, aceitando participar de forma voluntária neste estudo e autorizando a utilização dos dados que irá fornecer para efeitos do mesmo. *

Sim

Não

Caracterização socioprofissional dos participantes

2. Faixa etária. *

Indique a sua situação.

- Até 30 anos
- De 31 a 40 anos
- De 41 a 50 anos
- De 51 a 60 anos
- Mais de 60 anos

3. Género. *

Indique a sua situação.

- Masculino
- Feminino
- Outro
- Prefiro não dizer

4. Habilitações académicas. *

Indique a sua situação.

- Bacharelato
- Licenciatura
- Mestrado
- Doutoramento
- Outra

5. Vínculo. *

Indique a sua situação.

- Quadro de escola
- Quadro de zona pedagógica
- Contratação

6. Tempo de serviço. *

Indique a sua situação.

- Até 5 anos
- De 6 a 10 anos
- De 11 a 20 anos
- De 21 a 30 anos
- Mais de 30 anos

7. Tempo de serviço na atual escola. *

Indique a sua situação.

- Até 3 anos
- De 4 a 10 anos
- De 11 a 20 anos
- Mais de 20 anos

8. Nível de educação/ensino que leciona. *

Indique a sua situação.

- Educação pré-escolar
- 1.º Ciclo do Ensino Básico
- 2.º Ciclo do Ensino Básico
- 3.º Ciclo do Ensino Básico

Fusão entre escolas

9. Exercia funções em alguma das escolas que originou a sua atual escola?

Assinale apenas uma opção de resposta. *

Sim

Não

10. Qual foi a sua recetividade face ao processo de fusão da sua escola?

Assinale apenas uma opção de resposta. *

Muito negativa

Negativa

Indiferente

Positiva

Muito positiva

Cultura organizacional

Entendemos **cultura organizacional** como um conjunto de características, normas, crenças, valores e práticas, partilhados pelos diferentes membros de uma organização que têm influência na sua experiência de trabalho, nas tomadas de decisão, na comunicação e na relação que estabelecem entre si, fornecendo um caráter identitário às organizações.

11. O contexto histórico-social onde a escola se insere influencia as práticas organizacionais.

Indique o seu grau de concordância. *

Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

12. O funcionamento da escola em mais de um edifício é inibidor de interações colaborativas entre os docentes.

Indique o seu grau de concordância. *

Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

13. Como descreve a postura da equipa docente face às regras e regulamentos da escola?

Assinale apenas uma opção de resposta. *

- A abordagem da equipa é predominantemente não conformista face às regras estabelecidas.
- Algumas regras são desafiadas regularmente pela equipa.
- Existe um equilíbrio entre o seguir as regras e inovar quando necessário, havendo flexibilidade.
- A equipa segue todas as regras, estando totalmente alinhada e comprometida com os regulamentos existentes.

14. Considera que a fusão entre as escolas alterou as suas práticas e rotinas profissionais?

Assinale apenas uma opção de resposta. *

- Sim
- Não
- Não aplicável, porque não me encontrava em funções na escola aquando da fusão

15. Se respondeu afirmativamente na questão anterior, fundamente de forma breve. *

16. Selecione o seu grau de concordância em cada item.

Arraste para a direita para visualizar todas as opções. *

	Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente
A realização de convívios na escola contribui para fortalecer a coesão entre docentes.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
As crenças, valores e símbolos compartilhados na escola são amplamente entendidos por todos os membros da comunidade educativa.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Existe um consenso quanto aos valores, crenças e práticas entre a equipa docente.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Na escola, existem diferentes grupos entre a equipa docente que têm um entendimento próprio quanto aos valores, crenças e normas, o que determina a forma como interagem na organização.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
As relações interpessoais construídas contribuem para um ambiente de trabalho positivo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Os docentes estão motivados para o desempenho das suas funções, contribuindo para a qualidade e sucesso da organização.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

17. Como descreve a adaptação da equipa docente em relação à mudança ocorrida pela fusão?

Assinale apenas uma opção de resposta. *

- Muito resistente, preferindo manter as práticas anteriormente existentes.
- Com tendência à resistência, sendo pouco flexível e adaptável.
- Moderadamente adaptável, buscando ajustes quando necessário.
- Altamente flexível e adaptável.
- Não aplicável, porque não me encontrava em funções na escola aquando da fusão.

18. Identifica-se com a cultura da sua escola?

Assinale apenas uma opção de resposta. *

- Não, não me identifico de forma alguma com a cultura da minha escola, porque sinto que há uma desconexão entre os valores e práticas da instituição e os meus próprios valores.
- Em parte, porque embora respeite e valorize a cultura da minha escola, sinto que as minhas experiências e valores pessoais podem divergir em alguns aspetos.
- Sim, identifico-me totalmente com a cultura da minha escola, porque a cultura reflete os meus valores e interesses, e sinto-me completamente integrado(a).

Liderança

19. A liderança demonstrou empatia e compreensão em relação às inquietações dos docentes durante a mudança resultante da fusão de escolas.

Selecione o seu grau de concordância.

Arraste para a direita para visualizar todas as opções. *

Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente	Não aplicável, porque não me encontrava em funções na escola aquando da fusão
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

20. Como avalia a evolução na escola ocorrida desde a data de fusão até ao presente momento?

Indique a sua avaliação.

Arraste para a direita para visualizar todas as opções.

*

Muito negativa	Negativa	Positiva	Muito positiva	Não aplicável, porque não me encontrava em funções na escola aquando da fusão
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

21. Sentiu-se envolvido pelas lideranças nas tomadas de decisão aquando do processo de fusão de escolas?

Assinale apenas uma opção de resposta. *

- Sim
- Não
- Não aplicável, porque não me encontrava em exercício de funções nesta escola

22. Se respondeu afirmativamente na questão anterior, fundamente de forma breve. *

23. A liderança incentivou e promoveu o desenvolvimento profissional para apoiar os docentes na adaptação às mudanças pós-fusão.

Selecione o seu grau de concordância.

Arraste para a direita para visualizar todas as opções. *

- | | | | | |
|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|---|
| Discordo totalmente | Discordo | Concordo | Concordo totalmente | Não aplicável, porque não me encontrava em funções na escola aquando da fusão |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

24. O planejamento estratégico inscrito no Projeto Educativo de Escola foi fundamental para evitar mudanças desnecessárias e inadequadas.

Selecione o seu grau de concordância.

Arraste para a direita para visualizar todas as opções.

*

Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente	Não aplicável, porque não me encontrava em funções na escola aquando da fusão
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

25. Que importância atribui à comunicação da liderança em relação à visão, missão e valores da escola?

Assinale o grau de importância.

*

Nada importante	Pouco importante	Importante	Muito importante
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

26. A liderança desempenha um papel crucial no cultivo e disseminação da cultura organizacional, promovendo uma identidade unificada na nova escola resultante de fusão.

Selecione o seu grau de concordância. *

Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

27. Na sua opinião, que ações específicas ou estratégias de liderança foram/são mais eficazes na promoção da mudança cultural? *

Selecione, no máximo, 4 opções.

- Apoio visível à mudança
- Gestão e resolução de conflitos e desafios
- Incentivo de uma cultura de aprendizagem contínua
- Fomento do trabalho colaborativo e cooperativo
- Ação baseada na liderança distribuída
- Comunicação clara da visão e dos valores da organização
- Estímulo do sentido de pertença e de identidade organizacional, através da ênfase na consensualidade e na comunhão de valores, crenças, normas e práticas

28. No caso de considerar outras ações específicas ou estratégias de liderança mais eficazes, indique quais.

Desafios na (re)construção da cultura organizacional

29. Como docente, considera ter enfrentado desafios específicos no processo de (re)construção da cultura organizacional resultante da fusão de escolas?

Assinale apenas uma opção de resposta. *

Sim

Não

30. Quais são/foram os principais desafios que enfrenta(ou) na (re)construção da cultura organizacional após a fusão de escolas?

Assinale por grau de relevância. *

	Nada relevante	Pouco relevante	Relevante	Muito relevante
Resistência à mudança	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Conflitos culturais entre as escolas resultantes de fusão	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Redução do trabalho interdisciplinar ou da articulação entre ciclos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Diminuição da autonomia pedagógica dos docentes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Enfraquecimento do envolvimento dos pais/encarregados de educação na vida da escola	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Relações na escola mais formais e menos afetivas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Contexto da escola	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tipologia da escola	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

31. No caso de existirem outros desafios que considera ter enfrentado e que são relevantes ou muito relevantes, indique quais.

Potencialidades na construção da nova cultura organizacional

32. De acordo com a sua experiência, identifica potencialidades no processo de (re)construção da cultura organizacional resultante da fusão?

Assinale apenas uma opção de resposta. *

Sim

Não

33. Quais são/ foram as principais potencialidades na (re)construção da cultura organizacional após a fusão de escolas?

Assinale por grau de relevância.

	Nada relevante	Pouco relevante	Relevante	Muito relevante
Resiliência e adaptação contínua à mudança	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Otimização dos recursos humanos e físicos que os docentes podem mobilizar para as suas práticas pedagógicas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Reforço do trabalho colaborativo entre docentes do mesmo grupo disciplinar/ciclo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Oportunidades de inovação e melhoria contínua, através da integração de boas práticas de ambas as escolas resultantes de fusão	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Maior facilidade nas relações da escola com o exterior (instituições locais e regionais)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Contexto da escola	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tipologia de escola	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

34. No caso de existirem outras potencialidades que considera relevantes ou muito relevantes, indique quais.

Práticas dos docentes para superar os desafios e fomentar as potencialidades

35. Considerando a sua experiência, identifique as práticas que privilegia para superar os desafios e fomentar as potencialidades na construção de uma nova cultura organizacional em escolas resultantes de fusão. *

Selecione, no máximo, 4 opções.

- Utilização de estratégias para o desenvolvimento de uma visão compartilhada
- Adoção de estratégias pessoais para lidar com os desafios
- Cooperação e trabalho em equipa
- Formação e desenvolvimento profissional
- Práticas de liderança flexível, adaptável e inclusiva
- Celebração da diversidade cultural
- Práticas regulares de autoavaliação de escolas

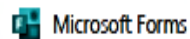
36. No caso de considerar outras práticas para além das acima elencadas, especifique quais.

Observações

37. Registe alguma observação que considere pertinente (Facultativo).

38. No caso de pretender conhecer os resultados deste estudo, indique, por favor, um endereço eletrónico para a sua divulgação (Facultativo).

Este conteúdo não foi criado nem é aprovado pela Microsoft. Os dados que submeter serão enviados para o proprietário do formulário.



**Apêndice II - Pedido de autorização da realização do estudo à Direção
Regional de Educação**

Página propositadamente deixada em branco

Exmos. Senhores,

No âmbito de um trabalho de investigação para uma dissertação de Mestrado em Administração e Gestão Educacional ministrado pela Universidade Aberta, com o título ***Desafios e potencialidades na construção de uma nova cultura organizacional em escolas resultantes de fusão: um estudo de caso em duas escolas da RAM***, sob a orientação do Professor Doutor Pedro Abrantes, venho por este meio solicitar a V/autorização para aplicar um inquérito por questionário aos docentes e um inquérito por entrevista aos órgãos de administração e gestão da **Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar** e da **Escola Básica com Pré-Escolar**. Estes documentos encontram-se em anexo (versão WORD e PDF). Envio ainda o link do inquérito por questionário aos docentes na versão digital e em PDF, que será a versão aplicada através da Microsoft Forms.

Esta investigação tem como objetivo geral conhecer quais são os desafios e potencialidades na construção de uma nova cultura organizacional em escolas resultantes de fusão, na perceção dos docentes de duas escolas de diferentes contextos e tipologias da RAM, e tem os seguintes objetivos específicos:

1. Caracterizar a cultura organizacional em escolas resultantes de fusão, de acordo com a perceção dos docentes;
2. Analisar o papel das lideranças na gestão da mudança em escolas resultantes de fusão, sob o ponto de vista dos docentes;
3. Identificar os principais desafios enfrentados pelos docentes, na (re)construção da cultura organizacional em escolas resultantes de fusão;
4. Conhecer as principais potencialidades identificadas pelos docentes, na (re)construção da cultura organizacional em escolas resultantes de fusão;
5. Identificar as práticas que os docentes privilegiam para superar os desafios e fomentar as potencialidades, na (re)construção da cultura organizacional em escolas resultantes de fusão.

Para a investigação que pretendo realizar, recorrerei à abordagem metodológica mista, porque a *mixed-methodology*, igualmente designada por triangulação metodológica, combinando a pesquisa qualitativa e a pesquisa quantitativa, será a mais adequada ao problema e aos objetivos do meu estudo.

A recolha e tratamento de dados pessoais respeitam a legislação em vigor, designadamente a Lei n.º 58/2019, de 8 de agosto, que assegura a execução, na ordem jurídica nacional, do Regulamento (UE) 2016/679 do Parlamento e do Conselho, de 27 de abril de 2016, relativo à proteção das pessoas singulares no que diz respeito ao tratamento de dados pessoais e à livre circulação desses dados, e as orientações de ética na investigação científica vigentes em Portugal.

Saliento, assim, que serão salvaguardados o anonimato e a confidencialidade, sendo que os dados recolhidos se destinam apenas ao tratamento estatístico e nenhuma resposta será analisada ou reportada individualmente.

Junto envio ainda a declaração do meu orientador que atesta a sua supervisão ao meu estudo, a relevância desta investigação para o conhecimento e apoio ao desenvolvimento do sistema educativo e a necessidade de o levar a cabo através da aplicação de questionários e entrevistas.

Ficarei a aguardar a V/ resposta ao meu pedido.

Obrigada.

Com os melhores cumprimentos,

A Docente

Cláudia Henriques

**Apêndice III - Pedido de autorização da realização do estudo ao diretor da
Escola A**

Página propositadamente deixada em branco

Pedido de autorização para a realização de estudo no âmbito de uma dissertação de mestrado

Exmo. Sr. Diretor da EB1/PE [REDACTED],

Eu, Cláudia Sofia da Silva de Freitas Henriques, professora do Quadro de Escola da EB1/PE [REDACTED], do grupo de recrutamento 110, e aluna do 2.º ano do Mestrado em Administração e Gestão Educacional da Universidade Aberta, venho por este meio solicitar a V. Exa. a autorização para a realização de um estudo na escola que preside, no âmbito da elaboração da dissertação de mestrado, com o título *Desafios e potencialidades na construção de uma nova cultura organizacional em escolas resultantes de fusão: um estudo de caso em duas escolas da RAM*, sob a orientação do Professor Doutor Pedro Abrantes, cujo objetivo é conhecer as perceções dos docentes quanto aos desafios e potencialidades na construção de uma nova cultura organizacional em escolas que resultaram de uma fusão.

Para a realização deste estudo, é fundamental a aplicação de um questionário a todos os docentes e de uma entrevista semiestruturada ao órgão de gestão da escola. Mais informo que já foi autorizada a sua aplicação à Direção Regional de Educação, conforme o documento que segue em anexo (of. 932).

A recolha e tratamento de dados pessoais respeitam a legislação em vigor, designadamente a Lei n.º 58/2019, de 8 de agosto, que assegura a execução, na ordem jurídica nacional, do Regulamento (UE) 2016/679 do Parlamento e do Conselho, de 27 de abril de 2016, relativo à proteção das pessoas singulares no que diz respeito ao tratamento de dados pessoais e à livre circulação desses dados, e as orientações de ética na investigação científica vigentes em Portugal.

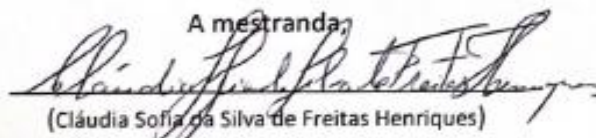
Saliento, assim, que serão salvaguardados o anonimato e a confidencialidade, sendo que os dados recolhidos se destinam apenas ao tratamento estatístico e nenhuma resposta será analisada ou reportada individualmente.

Agradeço a atenção dispensada e aguardo a V/ resposta.

Com os melhores cumprimentos,

Funchal, 10 de abril de 2024

A mestrandas,



(Cláudia Sofia da Silva de Freitas Henriques)

Página propositadamente deixada em branco

**Apêndice IV – Pedido de autorização da realização do estudo ao presidente
do conselho executivo da Escola B**

Página propositadamente deixada em branco

Pedido de autorização para a realização de estudo no âmbito de uma dissertação de mestrado

Exmo. Sr. Presidente do Conselho Executivo,

Eu, Cláudia Sofia da Silva de Freitas Henriques, professora do Quadro de Escola da EB1/PE [REDACTED] do grupo de recrutamento 110, e aluna do 2.º ano do Mestrado em Administração e Gestão Educacional da Universidade Aberta, venho por este meio solicitar a V. Exa. a autorização para a realização de um estudo na escola que preside, no âmbito da elaboração da dissertação de mestrado, com o título *Desafios e potencialidades na construção de uma nova cultura organizacional em escolas resultantes de fusão: um estudo de caso em duas escolas da RAM*, sob a orientação do Professor Doutor Pedro Abrantes, cujo objetivo é conhecer as perceções dos docentes quanto aos desafios e potencialidades na construção de uma nova cultura organizacional em escolas que resultaram de uma fusão.

Para a realização deste estudo, é fundamental a aplicação de um questionário a todos os docentes e de uma entrevista semiestruturada ao órgão de gestão da escola. Mais informo que já foi autorizada a sua aplicação à Direção Regional de Educação, conforme o documento que segue em anexo (of. 932).

A recolha e tratamento de dados pessoais respeitam a legislação em vigor, designadamente a Lei n.º 58/2019, de 8 de agosto, que assegura a execução, na ordem jurídica nacional, do Regulamento (UE) 2016/679 do Parlamento e do Conselho, de 27 de abril de 2016, relativo à proteção das pessoas singulares no que diz respeito ao tratamento de dados pessoais e à livre circulação desses dados, e as orientações de ética na investigação científica vigentes em Portugal.

Saliento, assim, que serão salvaguardados o anonimato e a confidencialidade, sendo que os dados recolhidos se destinam apenas ao tratamento estatístico e nenhuma resposta será analisada ou reportada individualmente.

Agradeço a atenção dispensada e aguardo a V/ resposta.

Com os melhores cumprimentos,

Funchal, 10 de abril de 2024

A mestranda,

(Cláudia Sofia da Silva de Freitas Henriques)

Página propositadamente deixada em branco

Apêndice V – Guião de entrevista

Página propositadamente deixada em branco

Guião de entrevista semiestruturada ao diretor e presidente do conselho executivo

Blocos	Questões orientadores
Contextualização da entrevista	1. Informar acerca dos objetivos do trabalho de investigação
	2. Solicitar a colaboração e o contributo do entrevistado na realização da investigação
	3. Garantir o anonimato e a confidencialidade
	4. Assegurar o consentimento esclarecido e informado
	5. Solicitar a autorização para gravação de entrevista (suporte áudio)
Recolha de dados socioprofissionais	6. Idade
	7. Género
	8. Habilitações académicas
	9. Vínculo
	10. Tempo de serviço
	11. Tempo de serviço na escola
Fusão entre escolas	12. Tempo de serviço como Diretor/Presidente do Conselho Executivo
	13. Possui experiência anterior em fusão entre escolas?
Gestão da mudança	14. Qual foi a sua receptividade face ao processo de fusão da sua escola? E qual foi a receptividade dos docentes?
	15. Considera que os docentes tiveram dificuldade em gerir a mudança decorrente da fusão de escolas?
	16. Considera ter demonstrado empatia e compreensão relativamente às inquietações dos docentes durante a mudança resultante da fusão de escolas? Como o demonstrou?
	17. Como avalia a evolução da mudança na escola ocorrida desde a data de fusão até ao presente?
	18. Sente que envolveu os docentes nas tomadas de decisão, aquando do processo de fusão de escolas? Como?
	19. O desenvolvimento profissional dos docentes desempenha um papel importante na capacidade de lidar com as mudanças. Neste sentido, incentivou e promoveu o desenvolvimento profissional do corpo docente? De que forma?
Comunicação da missão, visão e valores	20. Considera que o planeamento estratégico inscrito no Projeto Educativo de Escola e operacionalizado pelo Plano Anual de Atividades/Escola foi fundamental para evitar mudanças desnecessárias e inadequadas? Por quê?
	21. De que forma comunicou a missão, a visão e os valores da escola ao corpo docente?

Cultura organizacional	22. Que papel desempenha o diretor/presidente do conselho executivo na construção da cultura organizacional?
	23. Na sua opinião, a cultura atual da sua escola manifesta-se pela harmonia e coesão ou considera que a cultura atual da sua escola não é necessariamente homogénea?
	24. De que forma promove uma identidade unificada na escola?
	25. Quais são as maiores dificuldades/desafios que sente na promoção de uma identidade unificada na escola?
Estratégias de liderança para a promoção da mudança cultural	26. Na promoção da mudança cultural decorrente da fusão entre escolas, que estratégias utiliza(ou) e que se revelam ou revelaram mais eficazes?

**Apêndice VI – Consentimento esclarecido e informado – participação em
entrevista (diretor Escola A)**

Página propositadamente deixada em branco

Declaração de Consentimento Livre, Esclarecido e Informado

Exmo. Sr. Diretor/Presidente do Conselho Executivo,

No âmbito de um trabalho de investigação para uma dissertação de Mestrado em Administração e Gestão Educacional ministrado pela Universidade Aberta, com o título "Desafios e potencialidades na construção de uma nova cultura organizacional em escolas resultantes de fusão: um estudo de caso em duas escolas da RAM", sob a orientação do Professor Doutor Pedro Abrantes, cujo objetivo é conhecer as perceções dos docentes quanto aos desafios e potencialidades na construção de uma nova cultura organizacional em escolas que resultaram de uma fusão, vimos convidá-lo a participar neste estudo.

Assim, com base na sua experiência na direção da escola que preside, solicitamos o seu valioso contributo para a realização desta investigação, através da sua participação numa entrevista que tem como propósito analisar o papel das lideranças na gestão da mudança cultural em escolas resultantes de fusão. Para o efeito, pretendemos gravar a entrevista por meio de suporte áudio.

Informamos que a recolha e tratamento de dados pessoais, no âmbito do estudo em causa, está de acordo com a legislação em vigor, nomeadamente a Lei n.º 58/2019, de 8 de agosto, que assegura a execução, na ordem jurídica nacional, do Regulamento Geral de Proteção de Dados (UE) 2016/679 do Parlamento e do Conselho, de 27 de abril de 2016, relativo à proteção das pessoas singulares no que diz respeito ao tratamento de dados pessoais e à livre circulação desses dados, e as orientações de ética na investigação científica vigentes em Portugal.

Para o tratamento e análise dos dados da entrevista, recorreremos à abordagem metodológica qualitativa, onde será realizada uma análise de conteúdo. A responsável pelo tratamento dos dados é a mestrandia Cláudia Henriques, cujo contacto é o endereço eletrónico que se segue: 2201984@estudante.uab.pt.

Os dados recolhidos nesta entrevista destinam-se exclusivamente para fins académicos da referida investigação, tendo como destinatários um diretor e um presidente do conselho executivo de duas escolas de diferentes tipologias e contextos da Região Autónoma da Madeira, sendo garantido o seu anonimato.

Os dados serão conservados até à conclusão da respetiva dissertação, existindo o direito de retificação ou apagamento dos dados fornecidos, assim como o direito de retirar consentimento em qualquer altura, sem comprometer a licitude do tratamento efetuado com base no consentimento previamente dado. É também seu direito apresentar reclamação a uma autoridade de controlo (Comissão Nacional de Proteção de Dados: <http://www.cnpd.pt/>).


Para qualquer informação adicional, poderá contactar a investigadora deste estudo através do seguinte endereço eletrónico 2201984@estudante.uab.pt ou do seu contacto telefónico 967325295.

Declaração de consentimento do participante:

- Declaro que compreendi os objetivos a que se destina este estudo, explicados pela investigadora que assina este documento;

- Declaro que me foi assegurado que todas as informações por mim fornecidas durante a entrevista serão tratadas com confidencialidade e utilizadas exclusivamente para os fins desta dissertação, sendo salvaguardado o meu anonimato;
- Declaro que fui informado que é meu direito retirar o meu consentimento a qualquer momento;
- Declaro que fui informado que posso aceder aos resultados obtidos, após a conclusão deste estudo.
- Declaro aceitar participar de forma voluntária neste estudo, autorizando a gravação da entrevista em suporte áudio, assim como a utilização dos dados que irá fornecer para efeitos do mesmo.

Ao assinar este documento, confirmo que compreendi todas as informações fornecidas e que concordo em participar voluntariamente na entrevista sob os termos estabelecidos.

 17 de junho de 2024
(localidade e data)

Assinatura do Participante



Declaro que prestei toda a informação necessária, ficando o participante devidamente informado e esclarecido.

Assinatura da investigadora



Este documento será emitido em duas vias originais (uma via para o participante e outra via para o investigador).

Apêndice VII – Consentimento esclarecido e informado – participação em entrevista (presidente Conselho executivo Escola B)

Página propositadamente deixada em branco

Declaração de Consentimento Livre, Esclarecido e Informado

Exmo. Sr. Diretor/Presidente do Conselho Executivo,

No âmbito de um trabalho de investigação para uma dissertação de Mestrado em Administração e Gestão Educacional ministrado pela Universidade Aberta, com o título "Desafios e potencialidades na construção de uma nova cultura organizacional em escolas resultantes de fusão: um estudo de caso em duas escolas da RAM", sob a orientação do Professor Doutor Pedro Abrantes, cujo objetivo é conhecer as perceções dos docentes quanto aos desafios e potencialidades na construção de uma nova cultura organizacional em escolas que resultaram de uma fusão, vimos convidá-lo a participar neste estudo.

Assim, com base na sua experiência na direção da escola que preside, solicitamos o seu valioso contributo para a realização desta investigação, através da sua participação numa entrevista que tem como propósito analisar o papel das lideranças na gestão da mudança cultural em escolas resultantes de fusão. Para o efeito, pretendemos gravar a entrevista por meio de suporte áudio.

Informamos que a recolha e tratamento de dados pessoais, no âmbito do estudo em causa, está de acordo com a legislação em vigor, nomeadamente a Lei n.º 58/2019, de 8 de agosto, que assegura a execução, na ordem jurídica nacional, do Regulamento Geral de Proteção de Dados (UE) 2016/679 do Parlamento e do Conselho, de 27 de abril de 2016, relativo à proteção das pessoas singulares no que diz respeito ao tratamento de dados pessoais e à livre circulação desses dados, e as orientações de ética na investigação científica vigentes em Portugal.

Para o tratamento e análise dos dados da entrevista, recorreremos à abordagem metodológica qualitativa, onde será realizada uma análise de conteúdo. A responsável pelo tratamento dos dados é a mestranda Cláudia Henriques, cujo contacto é o endereço eletrónico que se segue: 2201984@estudante.uab.pt.

Os dados recolhidos nesta entrevista destinam-se exclusivamente para fins académicos da referida investigação, tendo como destinatários um diretor e um presidente do conselho executivo de duas escolas de diferentes tipologias e contextos da Região Autónoma da Madeira, sendo garantido o seu anonimato.

Os dados serão conservados até à conclusão da respetiva dissertação, existindo o direito de retificação ou apagamento dos dados fornecidos, assim como o direito de retirar consentimento em qualquer altura, sem comprometer a licitude do tratamento efetuado com base no consentimento previamente dado. É também seu direito apresentar reclamação a uma autoridade de controlo (Comissão Nacional de Proteção de Dados: <http://www.cnpd.pt/>).


Para qualquer informação adicional, poderá contactar a investigadora deste estudo através do seguinte endereço eletrónico 2201984@estudante.uab.pt ou do seu contacto telefónico 967325295.

Declaração de consentimento do participante:

- Declaro que compreendi os objetivos a que se destina este estudo, explicados pela investigadora que assina este documento;

- Declaro que me foi assegurado que todas as informações por mim fornecidas durante a entrevista serão tratadas com confidencialidade e utilizadas exclusivamente para os fins desta dissertação, sendo salvaguardado o meu anonimato;
- Declaro que fui informado que é meu direito retirar o meu consentimento a qualquer momento;
- Declaro que fui informado que posso aceder aos resultados obtidos, após a conclusão deste estudo.
- Declaro aceitar participar de forma voluntária neste estudo, autorizando a gravação da entrevista em suporte áudio, assim como a utilização dos dados que irá fornecer para efeitos do mesmo.

Ao assinar este documento, confirmo que compreendi todas as informações fornecidas e que concordo em participar voluntariamente na entrevista sob os termos estabelecidos.

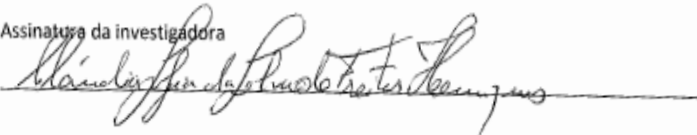
 24 de junho de 2024
(Localidade e data)

Assinatura do Participante




Declaro que prestei toda a informação necessária, ficando o participante devidamente informado e esclarecido.

Assinatura da investigadora



Este documento será emitido em duas vias originais (uma via para o participante e outra via para o investigador).

Apêndice VIII – Transcrição da entrevista ao diretor da Escola A

Página propositadamente deixada em branco

Entrevista Diretor - Escola A

(A contextualização da entrevista e a recolha de dados socioprofissionais não integram esta transcrição).

Entrevistadora - *Possui experiência anterior em fusão entre escolas?*

Entrevistado – Não.

Entrevistadora - *Qual foi a sua receptividade face ao processo de fusão da sua escola?*

Entrevistado - *Inicialmente foi um choque, porque nós ainda tínhamos uma quantidade de alunos na escola que dava para três turmas, mas, na altura, foi decidido pela Secretaria Regional de Educação que tinha de haver a fusão. Foi um choque inicial, mas como sou muito aberto e adaptável, tive de aceitar e pronto. Teve de ser, teve de ser e aconteceu.*

Entrevistadora - *E qual é a sua perceção acerca da receptividade dos docentes da sua escola em relação ao processo de fusão?*

Entrevistado - *Na altura, eles não ficaram muito satisfeitos, porque, apesar de as escolas não serem muito distantes uma da outra, foi uma mudança, e a mudança é estranha. Naquele momento, foi muito estranho termos de mudar de escola.*

Entrevistadora - *Considera que os docentes tiveram então dificuldade em gerir a mudança decorrente da fusão de escolas?*

Entrevistado - *Penso que sim. No início, mesmo naqueles primeiros dias, naquelas primeiras semanas, talvez nos primeiros seis meses... houve uma adaptação de todos os docentes e realmente houve problemas, não problemas graves, mas problemas em aceitar que tinha de haver uma mudança.*

Entrevistadora – *E acha que demonstrou empatia e compreensão relativamente às inquietações dos docentes durante essa adaptação, nesse processo de mudança resultante da fusão de escolas?*

Entrevistado - *Eu penso que sim, porque também fui um... um elemento apaziguador de todos aqueles conflitos internos e externos que surgiram desta fusão.*

Entrevistadora – *Acha que foi um elemento que uniu os docentes nessa fase?*

Entrevistado - *Sim, mas tinha uma vantagem. Não sei se vou fugir à questão, mas... há um aspeto que eu considero que é fulcral neste assunto, que é... Eu já conhecia ambas as*

escolas, nós já nos conhecíamos a todos, porque nós, eu e a antiga diretora da outra escola, trabalhávamos em grupo. Todas as atividades que aconteciam no concelho e na freguesia, nós já participávamos, todos os outros docentes já nos conheciam, a mim e à outra colega diretora. E isso foi uma vantagem! E foi uma vantagem enorme.

Entrevistadora – *E como avalia a evolução da mudança na escola ocorrida desde a data da fusão até ao momento presente?*

Entrevistado - *Pensando naquele momento inicial, nos primeiros seis meses, talvez... foi a fase mais negativa de todo o processo. Hoje acho que houve uma evolução enorme.*

Entrevistadora - *Por quê?*

Entrevistado - *Porque os docentes acabaram por ver aquilo que eu faço, quem realmente eu sou e a minha postura face à escola e à motivação dos vários docentes. Houve uma evolução, no meu parecer, claro, porque eu não sei qual é a opinião deles, mas uma evolução enorme. E penso que a partir dos seis meses, sete meses, os docentes começaram a aperceber-se que realmente foi uma mudança para melhor. Na verdade, passados estes anos desde a fusão, reconheço essa evolução. Houve, sem dúvida, uma evolução positiva, que trouxe coisas positivas para a escola.*

Entrevistadora – *Pode apontar algumas delas?*

Entrevistado - *Os docentes já não trabalham no seu cantinho. Agora, são mais unidos. Quando duas escolas diferentes se unem há uma maior riqueza de ideias, mais inovação. Tirando os seis meses iniciais, claro. Depois transformou-se numa coisa interessante. Quando entram novos elementos numa escola, naturalmente que as dinâmicas são abaladas, mas não o foram necessariamente para pior. Pelo contrário... As reuniões em todos os grupos de trabalho, mesmo no Conselho Escolar, passaram a ser diferentes, a ter outra dinâmica. O que acabou por acontecer foi que todos ou quase todos quiseram demonstrar o seu potencial e acabaram por se contagiar uns aos outros pela positiva. Diria que os dois polos ou as duas escolas, melhor dizendo, vieram enriquecer-se uma à outra. Nota-se hoje um outro entusiasmo. Uma evolução evidente ocorrida na escola foi aquilo que conseguimos fazer também em termos de infraestrutura física. Aproveitámos espaços e tornámo-los em novas salas de aula e criámos um espaço polivalente coberto com o apoio da autarquia.*

Entrevistadora - No que diz respeito às tomadas de decisão, sente que envolveu os docentes nas tomadas de decisão quando houve o processo de fusão? Como?

Entrevistado - Eu não só envolvi, como acho que fiz uma coisa que talvez os docentes da minha anterior escola já estivessem acostumados, os da outra escola talvez não estivessem tanto, que é... eu sou a favor de uma democracia total. No entanto, as decisões finais são sempre minhas. É uma democracia, mas orientada.

Entrevistadora – Isso quer dizer que ausculta primeiro as pessoas, tenta reunir a opinião de todos e depois no final decide?

Entrevistado - Sim, percebo qual é a opinião geral, o melhor caminho e decido. Penso que foi isso que aconteceu e que acontece.

Entrevistadora - O desenvolvimento profissional dos docentes desempenha um papel importante na capacidade de lidar com as mudanças. Neste sentido, acha que incentivou e promoveu o desenvolvimento profissional do corpo docente?

Entrevistado - Espero bem que sim.

Entrevistadora - De que forma o fez?

Entrevistado - Acho que o caminho para esse desenvolvimento profissional aconteceu através da criação de grupos de trabalho para dinamizar a escola. A partir do momento que os docentes se sentem integrados num grupo de trabalho, que fazem parte de atividades do nosso projeto educativo, do nosso plano anual de atividades, eles sentem-se parte de um todo e evoluíram muito em relação a isso. Antes da fusão, eles trabalhavam um bocado em “capelinhas”, cada um por si, e agora temos docentes que participam em tudo. Que participam em todas as atividades que o concelho promove, que a Secretaria Regional de Educação promove e nas próprias atividades da escola. Ao criar o incentivo de todos eles fazerem parte de um grupo de trabalho, todos eles... Eles sentiram-se integrados e isso ajudou a ultrapassar a fase mais complicada da mudança. Nós também pedimos que a maior parte das formações, na altura, e que abordassem assuntos relacionados com o ambiente escolar e outros, fossem trazidas para a escola e realizadas na escola.

Entrevistadora – Acha que o projeto educativo de escola ajudou de alguma forma ou foi fundamental para evitar mudanças desnecessárias e inadequadas?

Entrevistado - *Sim, sem dúvida. Nós tínhamos dois projetos educativos diferentes, mas uma coisa importante que devo referir é que, nós, enquanto escolas distintas, já trabalhávamos em parceria. Nós éramos da mesma freguesia, tínhamos muitos objetivos em comum, muitas entidades em comum com quem trabalhávamos. Aliás, quando uma das escolas, a de maior dimensão, não tinha vagas, os alunos ficavam colocados na escola de menor dimensão e os pais já nos conheciam. Creio que tudo isto nos ajudou. Posso dizer que o projeto educativo foi bem refletido, de tal forma que nós fizemos também uma fusão dos nossos dois projetos educativos e isso deu origem a um novo projeto educativo, em que se pôde conciliar as potencialidades e fragilidades de ambas as escolas. Foi o caminho que encontramos e acho que resultou.*

Entrevistadora – *Na sua opinião, a comunicação de elementos da identidade da escola, como a missão a visão e os valores foi importante em todo este processo?*

Entrevistado – *Creio que sim.*

Entrevistadora – *Comunicou a missão, a visão e os valores da escola ao corpo docente?*

Entrevistado - *A visão e os valores da escola são, no fundo, os do diretor também. Por isso, todos os dias eu relembro-os de uma maneira ou de outra. Mas especialmente no início, quando foi a mudança mesmo, foi comunicado explicitamente: “A nossa missão é esta, a nossa visão é esta, os nossos valores são estes”. Fi-lo sobretudo em conselho escolar e através da minha carta de missão.*

Entrevistadora – *Que papel acha que o diretor desempenha na (re)construção da cultura organizacional?*

Entrevistado - *A cultura de uma escola já existe. Quando entramos numa escola, percebemos que ela já existe em tudo. Todos têm noção do que é a cultura organizacional de uma escola, apesar de poderem não saber exatamente defini-la, numa folhinha a dizer o que é, acho que sabem como se manifesta. Intuitivamente sabem qual é a cultura desta escola. É muito difícil chegar aqui um professor que vem de fora, e pensar que vai tentar mudar a cultura da escola. Na verdade, considero que o diretor orienta essa cultura organizacional. E, num processo de fusão, penso que cabe ao diretor ajudar a fazer uma nova versão, uma versão melhorada, uma reconstrução daquilo que já existe. Porque ela já existe. Ela é apenas modificada. Vai-se alterando alguma coisa com o tempo e com as*

circunstâncias e o diretor vai influenciá-la naturalmente. Diria que a vai influenciar, até porque, para fazer com que a escola vá numa direção certa, ele terá de a influenciar um bocado de forma a que as coisas funcionem. Porque, a partir do momento que ele se deixa ir e diz “Ah não, não vou influenciar nada”, a escola acaba por perder.

Entrevistadora – E como classifica a cultura atual da sua escola? Acha que se manifesta pela harmonia e coesão ou considera que a cultura atual da sua escola não é necessariamente homogénea?

Entrevistado - Eu acho que ela é homogénea e manifesta-se nos nossos eventos e nas nossas atividades diárias, onde a coesão é evidente. Um exemplo muito claro disso é o evento que acabámos recentemente de participar, que é um Festival, em que a nossa participação já está num nível muito alto, muito alto mesmo. Então as pessoas entram nisto com muito entusiasmo. Isso é um evento muito grande e tem sido um motivo de muito de orgulho porque a nossa escola tem ganho o concurso várias vezes. Um motivo de orgulho e de união.

Entrevistadora - E de que forma promove essa identidade unificada da escola?

Entrevistado – Antes de mais, acho que sou um elemento unificador. E promovo essa identidade unificada em tudo o que eu faço. Em todos os meus gestos e atitudes, desde que eu entro às oito e meia e saio às cinco e meia, a minha intenção é sempre unificar, desde o corpo docente ao não docente, ao grupo de pais. Ou seja, em todas as reuniões, em todas as atividades dos alunos, eu estou sempre presente. Ou tento estar sempre presente, independentemente da importância da atividade. E isso faz com que todos sintam que eu me importo, que quero que tudo funcione bem e faz com que se trabalhe melhor. Isso é muito significativo para a comunidade educativa. Uma das coisas que os pais achavam estranho era porque é que eu vou sempre às atividades do desporto escolar, por exemplo. É simples: faço questão de estar presente. Lembro-me também de uma vez que a Junta de Freguesia nos convidou para um almoço convívio e eu fiz questão que toda a gente fosse e eles ouviram-me. Hoje os meus colegas reconhecem como isso foi e é importante. Os nossos jantares de escola são também um bom exemplo. Se for outra pessoa que não seja eu a escrever no grupo de docentes do WhatsApp sobre um jantar de escola, surgem respostas como “Ah, jantar? Não posso”. Se for eu a fazê-lo, tem outro impacto. A adesão é

maior. Mas também trabalho para que isso aconteça. Nem sempre as coisas correm bem, como é óbvio. Estou pintando isto bonitinho, mas nem sempre as coisas são tão lindas. Mas pelo menos esforço-me e tento sempre dar a volta às questões que vão surgindo para que sejamos um grupo unido.

Entrevistadora - Quais são os maiores desafios que encontra ou que encontrou para unificar a escola?

Entrevistado - Acho que o maior desafio foi e ainda é a legislação escolar, a legislação empata-nos sempre em quase tudo. É preciso percebê-la e às vezes ela é complexa e pode ser o entrave para uma identidade unificada. Nós temos um grupo de docentes relativamente estável, mas há anos em que temos docentes contratados, muito bem integrados e que desempenham muito bem as suas funções e não conseguimos mantê-los na escola. Isso acontece porque são contratados. Tenho de arranjar não sei quantas razões daqui e dali para os conseguir manter, ou seja, uma das questões mais problemáticas é eu conseguir manter um grupo de docentes estável sempre. É a legislação e os concursos públicos... e eu vejo o desejo daquele grupo de docentes em ficar. É uma pena enorme para nós enquanto escola quando saem. A verdade é que temos um corpo docente mais estável agora, mas há uns anos... quando a equipa docente estava perfeita... não foi possível mantê-la. Este é apenas um exemplo e considero que pode de alguma forma ser um entrave à unificação da cultura organizacional. O nosso processo atual é muito burocrático e isso também contribui para que o grupo fique asfiziado em burocracia, tornando o ambiente mais pesado. E para motivar pessoas que têm de fazer muitas atividades, algumas das quais para ir alimentando a burocracia atual, torna-se complicado. Acabamos por stressar os professores em momentos de avaliação, com outros documentos que têm de entregar e que são muitos. As pessoas começam a ficar cansadas. Quanto mais velhos estamos, apesar da experiência adquirida, não temos a mesma capacidade, não temos a mesma lucidez e a mesma energia. E ao desanimarmos podemos nos afastar daquilo que unifica as pessoas.

Entrevistadora – Na promoção da mudança cultural ocorrida pela fusão da escola, que estratégias utilizou e que utiliza hoje em dia, e que se revelaram ou que se revelam mais eficazes para a promoção da mudança cultural?

Entrevistado - A estratégia foi sempre o trabalho de grupo, trabalho de grupo, trabalho de grupo.

Entrevistadora - Tentou então que o trabalho colaborativo fosse a grande estratégia para promover essa mudança?

Entrevistado - Sim, sem dúvida nenhuma. O trabalho colaborativo funciona com todos e para tudo. A partir do momento que as pessoas se sentem integradas num grupo, que embora relativamente estável, pode mudar, elas querem mostrar que querem participar, que querem fazer e que têm o seu valor no grupo, até porque poderão ter de ficar cá por mais algum tempo. Então, mais vale brilhar pela positiva do que ser a ovelha negra.

Entrevistadora - E que outras estratégias, para além da promoção do trabalho colaborativo, é que utilizou?

Entrevistado – Acho que a minha calma talvez... a minha reflexão sobre os assuntos... não ser explosivo, talvez se revele uma boa estratégia. Começo cada vez mais a perceber que pessoas muito explosivas, que deixam a “mostarda chegar ao nariz”, não têm perfil para liderarem uma escola. Penso que a paciência, o bom humor e o saber escutar são estratégias fundamentais para a promoção da mudança.

Entrevistadora – Para a gestão de conflitos essa postura deve ser também importante. Os conflitos são ou eram frequentes?

Entrevistado – Mais ou menos.

Entrevistadora – Entre docentes das diferentes escolas?

Entrevistado – Não, não há essa distinção. Entre docentes, é algo mais pontual. É mais entre não docentes. Com os docentes, quase não tenho problemas com eles.

Página propositadamente deixada em branco

**Apêndice IX – Transcrição da entrevista ao presidente do conselho
executivo da Escola B**

Página propositadamente deixada em branco

Entrevista Presidente Conselho Executivo - Escola B

(A contextualização da entrevista e a recolha de dados socioprofissionais não integram esta transcrição).

Entrevistadora - *Possui experiência anterior em fusão entre escolas?*

Entrevistado - *Sim, digamos que sim, porque esta escola já tinha sido uma fusão, uma integração, digamos assim. Por razões de obras, de necessidade de obras e de não estar em condições, o 1.º, o 2.º, o 3.º e o 4.º ano de uma escola do primeiro ciclo frequentaram esta escola, desde 1999 até ao ano 2007. Foi o ano em que, finalmente, foi inaugurada a escola do primeiro ciclo mais próxima desta.*

Entrevistadora - *Qual foi a sua receptividade face ao último processo de fusão desta escola?*

Entrevistado - *Um dos fatores que levou à aceitação de uma certa normalidade, no qual o primeiro ciclo não entrava, tinha a ver com... Com o facto de, do 5.º ao 9.º ano, desde que esta escola abriu em 1997, até a abertura da escola da outra freguesia, em 2009, aqueles alunos... eram vários. Eram exatamente alunos que frequentavam esta escola. Portanto, no fundo, no fundo, a escola dos alunos que viviam na outra freguesia era esta, porque não tinham escola lá. Portanto, era aqui que eles ficavam antes de chegar à cidade, a bem dizer.*

Entrevistadora - *Esta era a escola da área de residência daqueles alunos?*

Entrevistado - *Sim, era a escola à qual eles passaram todos a pertencer, a não ser que alguém quisesse colocar o filho noutra escola que não aqui. Portanto, desde o 5.º ao 9.º ano, os alunos daquela freguesia frequentavam esta escola. Um dos fatores de aceitação tinha a ver com a normalidade de vir a ter, ex-alunos não, porque já era um período de oito, nove anos, já relativamente longo, mas, no fundo, era voltar a ter os alunos daquela freguesia.*

Entrevistadora - *Provavelmente filhos dos vossos ex-alunos...*

Entrevistado - *Provavelmente e concretamente, em alguns casos até hoje, filhos dos ex-alunos daquela freguesia.*

Entrevistadora - *O professor acha que isso pode ter sido facilitador de uma maior receptividade da vossa parte?*

Entrevistado - Foi uma das variáveis. Havia uma série de ligações construídas durante 97, 99, 2000, 2003, 2004. Por exemplo, se formos aos projetos educativos desta escola, aos primeiros, uma das entidades que foram atendidas, uma das parceiras desta escola era a Casa do Povo daquela outra freguesia. Já havia essa ligação. Acho que poderá ter ajudado. O primeiro ciclo seria, efetivamente, uma novidade, porque nós não lidávamos com o primeiro ciclo, mas a outra escola, sim.

Entrevistadora - E qual é a sua perceção acerca da recetividade do corpo docente em relação a esta fusão entre escolas?

Entrevistado - Pois, a perceção... estou na base da perceção. Não há um único padrão, naturalmente... E dentro dos tipos de, pegando a palavra, aceitação, houve quem tivesse lidado com essa fusão de uma forma quase desconhecida porque não a sentiu. Não a sentiu, simplesmente. Ou seja, alguém que dava as suas aulas aqui e cuja ligação ao outro edifício não era necessária, portanto.... Foi igual, foi neutra. Não por desinteresse, mas cujos exercícios de funções não passavam por aí. Portanto, esse foi um tipo. No outro extremo, estavam aqueles que obrigatoriamente tinham que passar por esse contacto. Estou a falar, por exemplo, dos departamentos em que estava ligado o pedagógico. A partir do momento em que havia uma coordenadora do primeiro ciclo, a bem dizer, coordenadora do primeiro ciclo e educação de infância, no pedagógico, havia ali uma partilha, nem que fosse uma vez por mês. Cada vez que se fazia. Portanto, havia um tipo de pessoas que lhes passava ao lado essa fusão, portanto, não a sentiam. No outro extremo, estavam aqueles que eram mesmo obrigados a senti-la, pronto, porque lidavam mesmo, quem exercia esse cargo. Estavam ali, portanto, havia essa necessidade de partilha, de recolha, de ouvir quanto mais não fosse a informação. E depois tínhamos uns terceiros, que eram os que davam aulas num lado e no outro. Tinham que partilhar os edifícios. E ao partilhar os edifícios, viviam exatamente com essas duas realidades. E esses, mais do que ninguém, podiam sentir o que é que era essa fusão. Ao mesmo tempo, podiam ver alguém que desse o seu horário, um quarto, digamos assim, só no outro edifício, só no 7.º, 8.º e 9.º, só de português, só de matemática, por exemplo, e na verdade, na verdade, vinham ter as reuniões com os colegas de grupo aqui. Já era um passo maior do que aqueles que, vendo os colegas de grupo na reunião, na verdade, na verdade, nunca se deslocavam ao edifício da outra freguesia. Não

tinham essa realidade próxima. Os outros, ao menos, vinham cá, no mínimo que fosse, às reuniões. Esses foram os que sentiram mais.

Entrevistadora – *Acha então que os docentes, no geral, não tiveram muita dificuldade em gerir esta mudança?*

Entrevistado - *Não, em termos de... Não, em termos de... da dinâmica organizacional e para eles. A gestão, não, a gestão da mudança foi mais do órgão de gestão, do órgão pedagógico, mais do que propriamente do docente enquanto docente no exercício das suas funções. Muito mais. E o órgão de gestão e o pedagógico e o conselho da comunidade educativa, porquê? Ao fazer-se um projeto educativo, estava-se perante um desafio, não é? Conceber um projeto educativo para dois edifícios... De duas realidades diferentes. Uma rural e outra suburbana. São realidades absolutamente distintas e distantes porque os edifícios não são próximos, como sabe.*

Entrevistadora – *Portanto, a maioria dos docentes não sentiu essa dificuldade em gerir a mudança, mas os coordenadores, os órgãos de gestão sentiram mais, sobretudo na parte administrativa e organizacional?*

Entrevistado – *Sim, sobretudo a esse nível. Depois de estar construído... A questão é fazer um projeto educativo tendo em conta os contextos ...um contexto, e que torne a escola uma identidade, com uma só identidade. De que realidades é que estamos a falar? De uma, não. Não podemos falar de uma realidade, de um contexto. Não há um contexto. Há dois. Inevitavelmente. Pode-se relativizar. E também eu conheço, conhecemos, não sou só eu, não é? Mas conhecemos, nem todos conhecem em pormenor, mas conhecemos bem os nossos contextos para poder dizer que na área de influência desta freguesia onde este edifício está instalado, há realidades próximas das do outro edifício, tão rurais como as da outra freguesia. Só que, provavelmente, nesta freguesia, essa começa a ser uma parte menor, porque a parte urbana é a maior. Ora bem, e quem está por dentro disto, pode perceber que há ali algumas coisas similares, mas não é exatamente o traço da população e do contexto desta freguesia. Portanto, para dizer, identidades, é difícil andarmos à procura da identidade, mas conseguimos fazer este documento. Dizer que é um projeto único, uma identidade... o projeto é único, porque não pode haver dois. Tem que ser, indubitavelmente, um só projeto educativo. É único. Há um só contexto? Não, não há um*

só contexto, senão é negar as evidências. Conseguimos construir? Conseguimos. Quem é que teve essa tarefa? Obviamente os órgãos de gestão: fosse o executivo, fosse o conselho da comunidade educativa, fosse o pedagógico. Começando pelo parecer de um e a opinião do outro, e a decisão do outro, a esse nível foi um desafio.

Entrevistadora - Esse desafio trouxe naturalmente inquietações e preocupações por parte desses órgãos. Acha que, enquanto líder desta escola, conseguiu demonstrar a empatia e compreensão face a essas inquietações?

Entrevistado - Acho que sim, mas em abstrato, para não estar a pessoalizar isto em mim. Se havia uma missão, função que tinha que ser desempenhada, não podia ser feito de outra forma que não desta mesmo. Portanto, procurar transmitir essa empatia... trazer as pessoas, captar as pessoas. Aproximar as pessoas... aproximar as pessoas. Atraí-las para algum... Eu com esta maneira de ser, uma Maria Teresinha com outra maneira de ser, um Francisco, um José, uma... fosse quem fosse. Quem estivesse à frente do conselho executivo da escola tinha que ter como um vetor principal, naquele período, fazer exatamente isso mesmo.

Entrevistadora – E o que acha que lhe facilitou a tarefa?

Entrevistado - O que me facilitou a tarefa foi a forma que, durante anos, o Presidente do Conselho Executivo teve um contacto próximo com os alunos da outra freguesia. E isso era na tal variável do... “foi natural”, porque, no fundo, eram os alunos que já cá tinham andado. E isso levou a essa proximidade, que não era só minha, era de alguns professores, que tinham sido professores dos pais ou dos tios, dos irmãos mais velhos, que já cá tinham andado. E isso levou a que eu tivesse aproveitado esse conhecimento, ou essa facilidade da memória visual, para o quê? Para que eu, em cada deslocação ao edifício da outra freguesia, para reunião com pais ou para tratar de alguma coisa, era possível cumprimentar alguém que tinha sido encarregado de educação de um aluno que tinha andado cá na escola e me conhecia, e era recíproco. E agora já era a avó porque ia buscar a sua neta à pré ou então falava com a mãe que tinha sido minha aluna ou com a irmã mais velha de alguém que andava no 3.º, no 4.º, no 5.º ou no 6.º ano. Ou alguém quando eu ia falar com os alunos para apresentar-me, isto é, com as turmas do 7.º, do 8.º ou do 9.º, por exemplo, alguém me dizia “O meu irmão foi seu aluno”. “Como é que se chama o teu irmão? Ah, o

Manuel, o José...” e isso foi uma facilidade que eu tinha e que na verdade usufruí e aproveitei isso.

Entrevistadora - *É também uma característica da sua personalidade?*

Entrevistado - *Diria que foi um aproveitamento das circunstâncias. Pode-se colocar até como estratégia e como método.*

Entrevistadora - *E acha que o planejamento estratégico inscrito no projeto educativo de escola foi fundamental para evitar mudanças desnecessárias e inadequadas?*

Entrevistado - *Penso que sim. Alguma coisa pode ter escapado, pode até alguém se lembrar de alguma coisa, mas fizemos as coisas, procurámos fazer as coisas de acordo com o melhor desenrolar e desenvolvimento do processo.*

Entrevistadora - *O professor falou ainda há pouco sobre as realidades. É uma só escola, mas as realidades são diferentes. Quando começaram a pensar no planejamento estratégico, no Projeto Educativo, como é que conseguiram integrar essas duas realidades para tornar o projeto educativo um só?*

Entrevistado - *Posso estar a torneir, a dar a volta à questão com a resposta que vou dar, porque, na verdade, é uma boa questão. É uma questão que podia ser colocada em pedagógico, assim: “Como é que vocês acham que a gente ultrapassou e conseguiu escrever isto num projeto educativo, tendo em conta as diferenças?” Grande questão. Mas então é assim... é possível, mas eu também não quero subtrair e retirar de um projeto educativo aquilo que corresponde a um projeto educativo. O projeto educativo, se não tem substância, já não é projeto, obviamente. Mas eu vou responder desta forma. Em termos organizativos, o que é que foi feito para que... vou dar um exemplo. Depois de saber que ia acontecer a fusão, o meu mês de junho foi fazer o seguinte... fazer as continuidades de funções de quem já lá estava. Primeiro, “Isto é uma preocupação, logo, premissa”. Ou seja, princípio. “Professor de matemática, quer continuar, sim ou não?” O grosso da coluna, sim. Houve alguns colegas que não quiseram fazer continuidade de funções. Portanto, dentro daquilo que era, e continua a ser, uma das coisas que os Conselhos Executivos podem fazer, que é fazer a requisição, a continuidade... A proposta do órgão de gestão. Naquele ano, como é óbvio, a Secretaria, mais do que agradecer, aliás, mais do que compreender, agradeceu. A Secretaria, estou a falar da DRAE. Mas também não houve qualquer influência da parte da*

DRAE nisto. Foi uma coisa nossa. Foi: “Colega, a continuidade de funções. Quer? Então vamos lá”. Começando pela pré, educadoras. Logo! Nenhum bebê havia de ver uma cara nova em setembro. Portanto, a educadora, o colinho de julho, tinha que ser o colinho de setembro. “Bom, a colega quer continuar”. Houve gente que disse logo “Sim, senhor”, mas houve gente que não quis. Houve gente que não quis. Voltámos ali a uma dificuldade. Eu acho que a resposta é como é que se consegue fazer essa identidade, tendo em conta que há duas realidades distintas num projeto educativo só. Essa identidade começa a ser construída aqui. Nas identidades de quem trabalha com a realidade com que trabalha. E essa primeira identificação de quem trabalha com a realidade com que trabalha, é uma parte de sapata, de base, do trabalho que depois vem na construção do projeto educativo. Não sei se me faço entender. Ou seja, houve um ou outro educador de infância que não quis, mas o grosso quis. Passámos para o primeiro ciclo. E o professor de 1.º ano vai ser o de 2.º. E o do 2.º, o do 3.º. Continuação de funções. “Quero continuar funções”. Portanto, aquela coisa, se é afeto, vai concorrer à afetação, “quero ir embora”, “quero continuar aqui”. Então, o trabalho logo foi nestas variantes todas, que é quem é que queria continuar com os seus meninos? Ou seja, quem é que estava a querer acreditar em nós, certo? Porque, na verdade, houve essa preocupação.

Entrevistadora - Vocês queriam que aquele grupo que lá estava se mantivesse...?

Entrevistado - E mesmo aqueles que queriam saltar, fazer acreditar “Se quiser continuar, por nós, está lá”. Papelinho. “Se não quiser continuar, não se sinta forçado a tal. É só mesmo se quiser”. Certamente houve os que sentiram um elemento de confiança: “Se calhar, vou assinar o papel”. Portanto, partimos da educação de infância para o primeiro ciclo, do primeiro, depois para o segundo ciclo, que acaba por ser um bocadinho mais fácil, neste sentido. E o mesmo para o terceiro ciclo. E então, em conclusão daquilo que lhe estava a dizer, é ao manter, ao alimentar a continuação da identidade de quem já tinha essa identidade, certo? Foi possível... foi possível construir depois o que era para fazer. Porque quem tinha alguma coisa para fazer, estava um bocadinho na continuidade do que já fazia. Certo? Pensando no contexto, pensando nos alunos. É porque, pensando nos alunos, estava a pensar no contexto. Quando a gente estava a falar da criancinha que tinha visto o colo, que se tinha despedido de um colo em julho, tinha que ver o colo em setembro. Então o

diretor de turma era aquele e agora qual é que é? O mesmo. O mesmo. Para as pessoas evitarem de sentirem essas mais mudanças. Era essa a resposta e é essa a leitura que eu tenho.

Entrevistadora - *Como avalia a evolução ocorrida neste tempo, desde a data da fusão até o momento presente?*

Entrevistado – *Há uma questão que tenho de falar. É a questão da pandemia. A pandemia foi um obstáculo nessa evolução ou então não se põe como obstáculo, mas foi um condicionamento. Foi um condicionamento, indubitavelmente, porque a fusão tinha decorrido há relativamente pouco tempo e andávamos todos a tatear. Passado algum tempo vamos para confinamento, portanto, logo aí a coisa, usando uma expressão madeirense, já a coisa ficou baldeada, porque as conclusões a tirar em junho de 2020, julho de 2020, metas do projeto educativo, objetivos do projeto educativo já estavam condicionados, claro. Se alguma vez alguém aqui pensou fazer um almoço ou um jantar, fosse o que fosse de final de ano letivo, no outro edifício, para a gente se aproximar... em 2020 não houve, claro, e em 21 também não, porque ainda estávamos condicionados. Quando é que foi feito esse almoço? Em julho de 2022 quando já se podiam fazer almoços.*

Entrevistadora – *E a adesão foi grande?*

Entrevistado – *Sim, sim. Não entraram lá cem professores daqui, mas fez-se um almoço dos santos populares no edifício da outra freguesia e depois também houve um almoço aqui. E a ideia de promover esse almoço surge das várias vontades do órgão de gestão. Pensámos “Era bom que houvesse. Estamos há dois anos à espera disto”.*

Entrevistadora – *De alguma forma já me respondeu a esta questão que eu lhe vou colocar, que é se acha que envolveu os docentes nas tomadas de decisão aquando da fusão? Disse que foram mais os órgãos de gestão da escola que tiveram esse papel...*

Entrevistado - *Esse trabalho.*

Entrevistadora - *Sim, esse trabalho.*

Entrevistado - *Toda a gente percebeu o que é que aconteceu na altura, mas o trabalho foi mais dos órgãos de gestão, obviamente, mas era do conhecimento de toda a gente.*

Entrevistadora - *E os órgãos de gestão envolveram os docentes de alguma forma nessas tomadas de decisão ou auscultaram-nos de algum modo?*

Entrevistado - O envolvimento decorria quase como que de uma forma obrigatória. Vamos então fazer isto por partes. O grupo, quando reunia, não podia acontecer, teatralizando isto um bocadinho, um delegado dizer: "Olha, esqueci-me de dizer ao colega do outro edifício". Quer dizer, isto não existiu. Não existiu. Portanto, na lista do nosso grupo, nós fazemos parte do mesmo grupo, existe o primeiro, o segundo, quer os grupos fossem mais numerosos ou menos numerosos, quer um grupo com quatro colegas, que são os mais pequenos, História, Geografia e Francês, quer uns grupos com mais colegas, com oito, nove, às vezes dez. O colega que trabalhava no outro edifício fazia parte do grupo. Ponto. Logo, ao fazer parte do grupo, era sempre envolvido. Tinha que haver planificações, tinha que haver ajustes de planificações, nem que fosse só por um, aquele um estava considerado no conjunto. E não podia ser de outra forma. Quer dizer, não é uma questão opinativa, é que não podia ser de outra forma. Ora, eu trabalho no segundo edifício, a minha planificação tinha que ser exposta e enquadrada no grupo disciplinar. Portanto, aí foram envolvidos. Diretores de turma, *idem*. No outro edifício quantos diretores de turma haviam? Cinco. Trinta e cinco. Eram cinco mais trinta. Mas aqueles cinco... foram considerados sempre, claro. Só podia. Quando havia reunião de diretores de turma, eles estavam lá, colocando as suas especificidades.

Entrevistadora - O desenvolvimento profissional dos docentes desempenha um papel importante na capacidade de lidar com as mudanças. Neste sentido, o professor acha que incentivou e promoveu o desenvolvimento profissional dos docentes neste processo de mudança?

Entrevistado - Incentivar o desenvolvimento profissional? O desenvolvimento profissional colocado ao nível de competências... Não estou a ver que alguém tivesse desenvolvido mais competências por este ou aquele motivo. Desenvolver a parte relacionada com as relações interpessoais... Portanto, do ambiente escolar ao clima escolar... A esse nível, sim. E de algumas formas. Por exemplo, perguntar a alguém... Ou deixar alguém... deixar alguém...atrapalhado. "Este ano já lá foste? Então? No mínimo, vai lá. Para saberes o que é que o outro está a fazer. Ou pelo menos para fazer-lhes uma visitinha. Certo?" Portanto, isto poderá ser entendido como um incremento ao desenvolvimento Não vou estar a dizer que isto foi mal-aceite, que não foi. Estas observações que eu acabei de fazer foram reais...

mas podem... Nem sempre foram consequentes. Aquilo pode ter sido um “está bem, está bem”. E, entretanto, chegamos ao final do ano e não foram. E depois a Covid serviu para...

Entrevistadora - *A justificção para não ir...?*

Entrevistado - *Claro. Exatamente.*

Entrevistadora - *Enquanto líder, como comunicou a missão, a visão e os valores? Antes de mais, sentiu essa necessidade de comunicar a missão, a visão e os valores ao corpo docente?*

Entrevistado – *Sim.*

Entrevistadora – *Como? Fez de forma mais explícita ou mais implícita?*

Entrevistado - *Mais implícita. Mais implícita.*

Entrevistadora - *Pode dar exemplos?*

Entrevistado - *Alguns já foram sendo aqui falados. Pronto, transmitidos no que eu disse anteriormente. Para as várias facetas e para as várias circunstâncias que o processo podia ter assumido, era preciso que quem ficasse a coordenar o segundo edifício fosse alguém conhecedor da realidade. Primeiro, os professores que já lá estavam, os diretores que já estavam com as suas turmas, as educadoras e os professores titulares com os pais que já conheciam, sem dúvida nenhuma, mas depois quem estava à frente. E aí, na altura, foram os coordenadores, que eram quem conhecia aquela fileira toda. “Esta é a irmã daquela que é filha daquela, e da outra, e da outra, e a prima da outra, e da outra, e da outra, e da outra.” Isso era uma condição necessária, já conhecer tudo aquilo. E o coordenador, quem ficou como coordenador do segundo edifício assumiu muito bem essa função de fazer essa coordenação e essa passagem. E a coordenação do primeiro ciclo. Depois a primeira coordenadora saiu, veio uma segunda, mas que também já era da casa. E isso foi uma condição para o quê? Para que a missão e os tais valores fossem, de uma forma implícita, sendo passados.*

Entrevistadora - *Que papel é acha que, enquanto presidente do Conselho Executivo, desempenha na (re)construção da cultura organizacional?*

Entrevistado - *Enfim, corro o risco de estar a trazer ao de cima os meus pergaminhos e a esconder, não a esconder, mas a omitir, que é outra forma de esconder, “olha, não me lembro das minhas partes menos boas”. Eu sei que faço uma coisa bem. Aliás, eu estou-me*

a lembrar disto. Eu tive que fazer o relatório de autoavaliação agora para o décimo escalão. A pessoa está no décimo escalão, serve para o que serve. Pronto. Já não serve para a progressão. Mas tem uma formalidade. Cumpre-se a formalidade. E nessa formalidade, de certa forma, eu tive que fazer esse exercício de qual é o papel na cultura organizacional... obviamente, eu procurei ali fazer o que de melhor... aliás, foi citar o que de melhor eu terei procurado fazer. Umas vezes fiz, outras vezes não. Então, há uma palavra que eu na altura escrevi no relatório de autoavaliação e que é a proximidade. Uma coisa muito importante. A proximidade. A proximidade. Eu, na altura, até relevei, mas é um relevo muito importante. Um dos meus contributos ao longo destes anos para a construção da tal cultura organizacional tem a ver com essa proximidade. E essa proximidade, e podemos voltar novamente a duas palavras que há pouco eu tinha falado, podem ser colocadas como estratégia e método. Estratégia naquilo que é a estratégia, no método naquilo que é o método.

Entrevistadora - *É algo que lhe é muito natural?*

Entrevistado - *Ah, não, não. É apenas o usufruto.*

Entrevistadora - *Ou seja, é usufruir de... e utilizar como uma estratégia, como método de trabalho. Utilizar essa sua característica para, neste caso, (re)construir a cultura organizacional?*

Entrevistado - *Sim. Porque há facilidade em fazê-lo. Porque, na verdade, já são 24 anos nesta função, eu posso andar de trás para a frente e de frente para trás, que essa proximidade acaba por ter sido um dos elementos fulcrais para que a cultura organizacional se fizesse e para que houvesse aqui alguma organização. E quando não se consegue, eu sinto logo.*

Entrevistadora - *No fundo, também unificar.*

Entrevistado - *Sim, sim, sim. Estar próximo, estar próximo pode significar, no caso dos alunos, todos os anos, eu vou às reuniões de pais do quinto ano. Às vezes esqueço-me de uma e vem a diretora de turma atrás de mim.*

Entrevistadora - *Vai a todas as reuniões das direções de turma?*

Entrevistado - *São cinco. São cinco reuniões, ou seis, quando houve seis turmas. Quer dizer, não é uma coisa do outro mundo.*

Entrevistadora - Mas faz questão de estar presente...

Entrevistado - Exatamente. Portanto, eu fixo... os pais... quando entro naquela reunião de pais, já estou a ver a mãe da Eugénia... há uma coisa que eu... que ajuda a construir a cultura, que é uma espécie de linha de continuidade. Criar elos. Esses elos se constroem ao longo dos anos... essas linhas de continuidade. E isso é cultura organizacional. Costumo ir às turmas do quinto ano apresentar-me. "Olá, sou o professor tal". Portanto, e como na primeira ou segunda semana eles ainda muito meninos, no quinto ano, colocam o nome na folhinha em cima da mesa... Vejo logo, "este é o Francisco, aquela é a Teresa, aquela é o João" e tal. No dia seguinte, ao encontrá-los no corredor, vou tratá-los pelo nome. E, a partir dali, pode começar uma ligação de cinco anos. Porquê? Porque o João, há de ser o João no sexto, e no sétimo, e no oitavo, e no nono ano. E depois, a partir destes cinco anos vamos construindo a rede para a turma. Depois de construir a rede da turma, temos a tal proximidade construída.

Entrevistadora – E em relação aos docentes, como é que promove uma identidade unificada?

Entrevistado - Na sexta-feira passada, houve o... o arraial, vamos chamá-lo assim, no segundo edifício, localizado na outra freguesia. O primeiro ciclo fez lá a festa do primeiro ciclo. Portanto, a partir das cinco, cinco e meia, professores, funcionários, pais da pré e do primeiro ciclo e alguns colegas do segundo e do terceiro ciclo daqui foram lá. Pronto. Porque, pronto, é uma contribuição. E fez-se uma festa lá em baixo. E o que é que veio ao de cima? O que veio ao de cima foi uma educadora que está lá há muito pouco tempo que me disse algo: "É conhecido por conhecer os nomes de muita gente". "Como é que se chama aquela colega?", pensei eu. Pronto, lembrei-me logo do seu nome e pensei no que me queria ela dizer. Reunião de professores no segundo edifício, em setembro de 2018. Houve a reunião, para começar. Estavam tudo o que era educação de infância, primeiro ciclo, segundo e terceiro ciclo. Comecei no primeiro até ao último, eu disse o nome de todos os docentes. Todos se tinham apresentado comigo aqui, entre aqueles que quiseram continuar e depois meia dúzia que se tinham apresentado de novo. Portanto, eu precisei de fixar o nome dos novos, porque aqueles que eu já tinha estado a falar, já tinha ali fixado os seus nomes.

Entrevistadora - Na sua opinião, a cultura atual da sua escola manifesta-se pela harmonia e coesão, ou acha que a cultura atual da sua escola não é necessariamente homogénea?

Entrevistado - Não é necessariamente homogénea. Já teve melhores dias.

Entrevistadora - Quer aprofundar?

Entrevistado - Posso aprofundar, mas também estamos ao nível da perceção, certo?

Entrevistadora - Sim, claro, é ao nível da perceção, a sua opinião.

Entrevistado - Certo. Por curiosidade, daqui a... se calhar 15 dias, não sei se é preciso tanto, posso-lhe apresentar os resultados dos questionários de satisfação que foram encerrados à semana passada.

Entrevistadora - Para a autoavaliação de escola?

Entrevistado - Para a autoavaliação de escola, sim. Aplicámos esses questionários de satisfação aos professores, funcionários, alunos e pais. Sendo que para pais foi para representantes e suplentes. Ok, vamos ver como é que estão relativamente aos do ano passado. Os top, top, top. A percentagem mais elevada de muito satisfeito para os alunos relativamente a diretores de turma. Estou a falar do ano passado e do outro, e do outro, e do outro. A barra mais elevada de satisfação para com a escola, entre as muitas variáveis que lá há, são os alunos, na opinião, com o diretor de turma. É uma coisa em que se vê exatamente o que é que são os diretores de turma. Depois, opiniões favoráveis sobre a escola. Sim senhor, em termos organizativos, em termos de... São opiniões que se mantêm com percentagens elevadas. Se não for no muito, no muito será exatamente no... No nível de satisfação bom. É residual o insatisfeito. Agora, a maior parte é no bom. O que é que acontece? Acontece que há um desgaste efetivo, há um cansaço. Há um cansaço. Que não sei se deriva só da pandemia, mas há um cansaço, há um desgaste. Pela idade, por coisas que não são resolúveis. E as coisas irresolúveis acabam por... desmotivar as pessoas. Desmotivar e esmorecer. E esmorecer porque quebra as pessoas, não é? Pronto. E isso aí pode levar exatamente a algum grau de retirar homogeneidade a essa... Identidade unificada. E há uma outra questão fundamental sobre a identidade. Enquanto organismos, neste caso, vivos, há que ter uma identidade. E essa identidade é difícil de ser conseguida quando aquilo que representa a identidade, que é o nome, é repartido de várias formas. E refiro-me ao nome da escola. Entre o nome de origem, o nome novo, o nome novo

deteriorado, ou seja, modificado ou alterado por alguém que não o escreve corretamente. É importante o nome como identidade. Ao não haver esse nome assumido, ou quando estava assumido durante tantos anos e depois é alterado, não é um problema para o funcionamento da escola, para o dia-a-dia, para o cotidiano. Mas quando se pretende que a escola seja reconhecida perante o exterior, comunidade educativa ou não, torna-se um problema. A questão é o nome identitário da escola perante a realidade. E isso aí é um aspeto importante das questões da fusão e pela qual nós passamos, porque continuamos a ter nomes dos mais diversos. Para o Júri Nacional de Exames, por exemplo, é uma dificuldade. O que é que nós somos? Porque nós não somos um agrupamento. Porque a região não tem agrupamentos. E, aliás, temos escolas integradas, que têm a designação Escola Integrada, não sei quantos, Escola B1-2-3 com pré-escolar. Então temos três designações ou quatro diferentes para as escolas que estão integradas. Para as mesmas realidades. E nós próprios, quando queremos nos dirigir a essas escolas, nós temos que verificar várias vezes com a letra e a terminologia. A própria falta de identificação não ajudou a essa situação. Nem à manutenção das identidades, nem à sua alteração. Porque quando se altera, uns alteram de uma maneira, outros alteram de outra.

Entrevistadora - Isto já nos leva à questão seguinte que é... Quais são os maiores desafios que o professor enfrentou ou enfrenta na promoção desta identidade unificada?

Entrevistado - Bem, tendo em conta a nossa experiência consolidada, que também tem o seu valor, vou dar um exemplo: temos uma turma de 20 alunos. Há um muito mexido. Ok. Dois. Três. Quatro muito mexidos. Se chegar ao quinto, a relação não pode passar de três quartos para um quarto. Porque se for mais do que aquilo, o grupo está desequilibrado. Ponto. Portanto, em termos de experiência, passando isto de um nível micro, turma, para um grupo mais alargado... ter algum domínio sobre o todo, se tivermos a noção dos três quartos e o tal quarto. Depois, dentro dos três quartos, temos de ter a nossa vanguarda. O follow me. E nem precisamos levar às costas. Sabemos que há alguém atrás de nós. E a vanguarda deverá arrastar o segundo quarto. Logo. E o terceiro quarto. Há de ser... “você vão ficar aí? Vamos embora”. Certo? E é isto. Teatralizando, o terceiro quarto é aqueles que... “Vamos embora”. Certo? Os que estão sentados e levantam-se e vão para lá, o outro quarto. Isto em relação às criancinhas, depois transportado para os grandes. Entre os mais

sisudos, bem sisudos. Os revoltados com razão. Certo? Também os há. Os revoltados com razão e tal. Portanto, como é que se procura, fazendo a gestão desses todos? Tendo a noção de que nunca se tem todos. Mas é importante termos dois terços. Ou três quartos. Se tivermos dois terços, três quartos. Com a proximidade que temos. E a proximidade das proximidades, a proximidade da proximidade. Isso é a estratégia fundamental. Criar as proximidades. As redes. Não estamos a falar de manipulação. Estamos a falar de relação. E aí é que se fazem construções. Vão-se estreitando relações e vão-se facilitando. Não sei se respondi à questão, mas ela passa por aí.

Entrevistadora - *Para terminarmos aqui a nossa entrevista... Na promoção da mudança decorrente desta fusão entre as escolas, que estratégias é que o professor utiliza? O professor já foi respondendo, mas... Para rematar. Que estratégias é que utiliza ou que utilizou e que se revelam ou que se revelaram mais eficazes?*

Entrevistado - *Penso que há bocadinho já respondi. Assim que foi possível fazer um almoço no segundo edifício, fizemo-lo. Em julho de 22. “Ah, houve um almoço?”. De certeza absoluta que alguém o disse. Mas esse é o tal quarto, ok? Não pode ser mais de metade, nem pouco mais ou menos, a ter essa expressão. Alguém pode dizer assim “Ah, eu ouvi, mas não posso ir”. O importante é quem quer. Ponto. E isso é... Acho que me estou a repetir um bocadinho em relação àquilo que se pretende. Estou a dar o exemplo daquele almoço lá. Mas não só. Todos os almoços e jantares. No jantar de Natal, por exemplo, foram colocados 112 pratos. 112 pessoas. Entre professores e funcionários. Porque é o jantar do Natal. Porque a seguir faz-se um jantar de convívio só para professores no início do ano letivo.*

Entrevistadora - *Ah, vocês têm essa prática...*

Entrevistado - *Sim. Na base do... Quem quer, aparece. Ponto. Se não foi, foi porque não quis ou porque não pôde. E está-se bem. E estas coisas são propositadas para que o conjunto funcione. Porque essa solução dos convívios ajuda as pessoas a criarem uma maior ligação. Faz parte da escola e as pessoas fazem parte de um todo. Os convívios são importantes. No almoço de final do ano foram também 115 ou 120 pessoas. Também é para professores e funcionários. E alguma pessoa que já se tenha aposentado também aparece. E há alguns que não querem vir, mas pronto, faz-se isto.*

Entrevistadora - Mas a adesão parece ser grande.

Entrevistado - Sim, a adesão é grande. E é também nas caminhadas, que foram organizadas.

Entrevistadora - Vocês também promovem caminhadas?

Entrevistado - Sim, sim, sim. E os professores também acabam por ir. De um lado e do outro.

Entrevistadora - O primeiro ciclo está bem integrado nesta nova realidade?

Entrevistado - O primeiro ciclo está completamente entrosado na escola. E é uma componente da escola.

Entrevistadora - Toda a gente está a par do trabalho que se faz no primeiro ciclo?

Entrevistado - Não. Nem toda a gente está. Mas o que interessa mesmo é que os do primeiro ciclo sintam que o seu trabalho está interiorizado e englobado no conjunto da escola. É normal que também, para a maioria, o primeiro ciclo e a educação pré-escolar seja um pouco... Esta escola não tinha educação de infância nem primeiro ciclo. É preciso que se perceba que se nós não nos conhecemos ficamos com o desconhecimento. Depois de conhecermos é importante que, nesse conhecimento, venha ao de cima que as realidades são diferentes. Há métodos diferentes e há possibilidades diferentes. Não se pode entrar a pensar que nestas fusões as coisas tenham de fundir todas, porque, na verdade, lidar com meninos não é a mesma coisa do que lidar com o nono ano. É por isso que há mudanças de ciclo. Porque há mudanças de idade. E há quem esteja mais talhado para falar para meninos e há quem esteja mais talhado para falar com rapazes e raparigas na mudança de idade. É preciso que se perceba que as diferenças existem. Eu posso estar enganado, mas acho que existem. E isto tem de ser bem percebido. Se as pessoas estão com gosto na função de desempenho, no ciclo de desempenho, estão ali porque é para ali o seu perfil. Eles são talhados. E todos os colegas devem respeitar isso. São diferentes níveis. Não há esse tipo de estigma. Aquele olhar de cima para baixo, não sei se já toda a gente começou a perceber, mas não tem a ver com o desempenho de funções, nem com o esforço.

Página propositadamente deixada em branco

**Apêndice X – Matriz de análise de conteúdo da entrevista ao diretor da
Escola A**

Página propositadamente deixada em branco

Análise de conteúdo da entrevista Diretor Escola A

Categoria	Sub-categoria	Unidade de registo	Unidade de contexto
Recetividade face ao processo de fusão entre escolas	Recetividade do diretor	Choque inicial Aceitação da fusão	«[...] Foi um choque inicial, mas como sou muito aberto e adaptável, tive de aceitar e pronto. Teve de ser, teve de ser e aconteceu.» «Na altura, eles não ficaram muito satisfeitos, porque, apesar de as escolas não serem muito distantes uma da outra, foi uma mudança, e a mudança é estranha.»
	Perceção da recetividade dos docentes	Insatisfação Estranheza	«No início, mesmo naqueles primeiros dias, naquelas primeiras semanas, talvez nos primeiros seis meses... houve uma adaptação de todos os docentes e realmente houve problemas, não problemas graves, mas problemas em aceitar que tinha de haver uma mudança.»
	Desafios em gerir a mudança	Problemas em aceitar a mudança	«Eu penso que sim, porque também fui um... um elemento apaziguador de todos aqueles conflitos internos e externos que surgiram desta fusão.»
Gestão da mudança	Nível de empatia e compreensão da liderança durante a mudança	Elemento apaziguador	«Pensando naquele momento inicial, nos primeiros seis meses, talvez... foi a fase mais negativa de todo o processo. Hoje acho que houve uma evolução enorme.»
	Evolução da mudança na escola	Fase inicial negativa	«[...] Na verdade, passados estes anos desde a fusão, reconheço essa evolução. Houve, sem dúvida, uma evolução positiva, que trouxe coisas positivas para a escola.»
		Reconhecimento de evolução positiva União das escolas como fator de inovação Enriquecimento mútuo das escolas	«Os docentes já não trabalham no seu cantinho, são mais unidos. Quando duas escolas diferentes se unem há uma maior riqueza de ideias, mais inovação.» «[...] O que acabou por acontecer foi que todas ou quase todas quiseram demonstrar o seu potencial e acabaram por se contagiar uns aos outros pela positiva. Diria que os dois polos ou as duas escolas, melhor dizendo, vieram enriquecer-se uma à outra.»

Categoria	Sub-categoria	Unidade de registro	Unidade de contexto
	Tomadas de decisão	Democracia	<p>«[...]Jeu sou a favor de uma democracia total.»</p> <p>«[...] É uma democracia, mas orientada.»</p> <p>«[...] percebo qual é a opinião geral, o melhor caminho e decido.»</p>
	Desenvolvimento profissional dos docentes	Criação de grupos de trabalho	<p>«Acho que o caminho para esse desenvolvimento profissional aconteceu através da criação de grupos de trabalho para dinamizar a escola.»</p> <p>«Ao criar o incentivo de todos eles fazerem parte de um grupo de trabalho, todos eles... Eles sentiram-se integrados e isso ajudou a ultrapassar a fase mais complicada da mudança.»</p> <p>«Nós também pedimos que a maior parte das formações, na altura, e que aboradassem assuntos relacionados com o ambiente escolar e outros, fossem trazidas para a escola e realizadas na escola.»</p>
	Planeamento estratégico	Fusão dos projetos educativos das escolas	<p>«[...] Posso dizer que o projeto educativo foi bem refletido, de tal forma que nós fizemos também uma fusão dos nossos dois projetos educativos e isso deu origem a um novo projeto educativo, em que se pôde conciliar as potencialidades e fragilidades de ambas as escolas. Foi o caminho que encontramos e acho que resultou.»</p>
Comunicação	Comunicação da missão, visão e valores	Comunicação explícita	<p>«A visão e os valores da escola são, no fundo, os do diretor também. Por isso, todos os dias eu relembro-os de uma maneira ou de outra. Mas especialmente no início, quando foi a mudança mesmo, foi comunicado explicitamente: “A nossa missão é esta, a nossa visão é esta, os nossos valores são estes”. Fi-lo sobretudo em conselho escolar e através da minha carta de missão.»</p>

Categoria	Sub-categoria	Unidade de registo	Unidade de contexto
Cultura organizacional	Papel do diretor na (re)construção da cultura organizacional	Orientação e influência do diretor	«[...] Na verdade, considero que o diretor orienta essa cultura organizacional. E, num processo de fusão, penso que cabe ao diretor ajudar a fazer uma nova versão, uma versão melhorada, uma reconstrução daquilo que já existe. Porque ela já existe. Ela é apenas modificada. Vai-se alterando alguma coisa com o tempo e com as circunstâncias e o diretor vai influenciá-la naturalmente. Diria que a vai influenciar, até porque, para fazer com que a escola vá numa direção certa, ele terá de a influenciar um bocado de forma a que as coisas funcionem.»
	Caraterísticas da cultura organizacional	Homogeneidade e coesão	«Eu acho que ela é homogénea e manifesta-se nos nossos eventos e nas nossas atividades diárias, onde a coesão é evidente.» «[...] Antes da fusão, eles trabalhavam um bocado em “capelinhas”, cada um por si, e agora temos docentes que participam em tudo.»
	Promoção de uma identidade unificada	Ações unificadoras do diretor	«[...] E promovo essa identidade unificada em tudo o que eu faço. Em todos os meus gestos e atitudes, desde que eu entro às oito e meia e saio às cinco e meia, a minha intenção é sempre unificar, desde o corpo docente ao não docente, ao grupo de pais. Ou seja, em todas as reuniões, em todas as atividades dos alunos, eu estou sempre presente. Ou tento estar sempre presente, independentemente da importância da atividade. E isso faz com que todos sintam que eu me importo, que quero que tudo funcione bem e faz com que se trabalhe melhor.» «[...] Se for outra pessoa que não seja eu a escrever no grupo de docentes do WhatsApp sobre um jantar de escola, surgem respostas como “ah, jantar, não posso”. Se for eu a fazê-lo, tem outro impacto. A adesão é maior.» «[...] Estou pintando isto bonitinho, mas nem sempre as coisas são tão lindas. Mas pelo menos esforço-me e tento

				<i>sempre a dar a volta às questões que vão surgindo para que sejamos um grupo unido.»</i>
--	--	--	--	--

Categoria	Sub-categoria	Unidade de registo	Unidade de contexto
Cultura organizacional	Desafios na promoção de uma identidade unificada	Impacto da legislação escolar Burocracia Desmotivação	«[...] <i>«Acho que o maior desafio foi e ainda é a legislação escolar, a legislação empata-nos sempre em quase tudo. É preciso percebê-la e às vezes ela é complexa e pode ser o entrave para uma identidade unificada.»</i> <i>«[...] É a legislação e os concursos públicos...»</i> <i>«[...] A verdade é que temos um corpo docente mais estável agora, mas há uns anos... quando a equipa docente estava perfeita... não foi possível mantê-la. Este é apenas um exemplo e considero que pode de alguma forma ser um entrave à unificação da cultura organizacional. O nosso processo atual é muito burocrático e isso também contribui para que o grupo fique asfixiado em burocracia, tornando o ambiente mais pesado. E para motivar pessoas que têm de fazer muitas atividades, algumas das quais para ir alimentando a burocracia atual, torna-se complicado.»</i>
Estratégias de promoção da mudança cultural	Trabalho colaborativo	Trabalho de grupo Integração no grupo	« <i>A estratégia foi sempre o trabalho de grupo, trabalho de grupo, trabalho de grupo.»</i> <i>«[...] O trabalho colaborativo funciona com todos e para tudo. A partir do momento que as pessoas se sentem integradas num grupo, que embora relativamente estável, pode mudar, elas querem mostrar que querem participar, que querem fazer e que têm o seu valor no grupo, até porque poderão ter de ficar cá por mais algum tempo. Então, mais vale brilhar pela positiva do que ser a ovelha negra.»</i>
	Caraterísticas do líder	Comportamento e atitudes do líder	« <i>Acho que a minha calma talvez... a minha reflexão sobre os assuntos... não ser explosivo, talvez se revele uma boa estratégia.»</i> <i>«[...] Penso que a paciência, o bom humor e o saber escutar são estratégias fundamentais [...].»</i>

**Apêndice XI – Matriz de análise de conteúdo da entrevista ao presidente
do conselho executivo da Escola B**

Página propositadamente deixada em branco

Categoria	Sub-categoria	Unidade de registo	Unidade de contexto
<p>Recetividade face ao processo de fusão entre escolas</p>	<p>Recetividade do presidente do conselho executivo</p>	<p>Aceitação de normalidade</p>	<p>«[...] Um dos fatores que levou à aceitação de uma certa normalidade, no qual o primeiro ciclo não entrava, tinha a ver com [...] alunos que frequentavam esta escola. Portanto, no fundo, no fundo, a escola dos alunos que viviam na outra freguesia era esta, porque não tinham escola lá. Portanto, era aqui que eles ficavam antes de chegar à cidade, a bem dizer.»</p> <p>«[...] Um dos fatores de aceitação tinha a ver com a normalidade de vir a ter, ex-alunos não, porque já era um período de oito, nove anos, já relativamente longo, mas, no fundo, era voltar a ter os alunos daquela freguesia.»</p> <p>«[...] Havia uma série de ligações construídas durante 97, 99, 2000, 2003, 2004. Por exemplo, se fomos aos projetos educativos desta escola, aos primeiros, uma das entidades que foram atendidas, uma das parceiras desta escola era a Casa do Povo daquela outra freguesia. Já havia essa ligação. Acho que poderá ter ajudado.»</p>
	<p>Perceção da recetividade dos docentes</p>	<p>Diversidade de reações</p>	<p>«[...] Não há um único padrão, naturalmente... E dentro dos tipos de, pegando a palavra, aceitação, houve quem tivesse lidado com essa fusão de uma forma quase desconhecida porque não a sentiu.»</p> <p>«[...] Ou seja, alguém que dava as suas aulas aqui e cuja ligação ao outro edifício não era necessária, portanto.... Foi igual, foi neutra.»</p> <p>«[...] No outro extremo, estavam aqueles que obrigatoriamente tinham que passar por esse contacto. Estou a falar, por exemplo, dos departamentos em que estava ligado o pedagógico.»</p>

Categoria	Sub-categoria	Unidade de registo	Unidade de contexto
Gestão da mudança	Desafios em gerir a mudança	<p>Menor dificuldade dos docentes na adaptação à mudança</p> <p>Maior desafio dos órgãos de gestão e pedagógico na conceção do projeto educativo</p>	<p>«[...] E depois tínhamos uns terceiros, que eram os que davam aulas num lado e no outro. Tinham que partilhar os edifícios. E ao partilhar os edifícios, viviam exatamente com essas duas realidades. E esses, mais do que ninguém, podiam sentir o que é que era essa fusão.»</p> <p>«[...] A gestão da mudança foi mais do órgão de gestão, do órgão pedagógico, mais do que propriamente do docente enquanto docente no exercício das suas funções. Muito mais.»</p> <p>«[...] A questão é fazer um projeto educativo tendo em conta os contextos... um contexto, e que torne a escola uma identidade, com uma só identidade. De que realidades é que estamos a falar? De uma, não. Não podemos falar de uma realidade, de um contexto. Não há um contexto. Há dois. Inevitavelmente.»</p> <p>«[...] Conseguimos construir? Conseguimos. Quem é que teve essa tarefa? Obviamente os órgãos de gestão: fosse o executivo, fosse o conselho da comunidade educativa, fosse o pedagógico. Começando pelo parecer de um e a opinião do outro, e a decisão do outro, a esse nível foi um desafio.»</p>
	Nível de empatia e compreensão da liderança durante a mudança	Proximidade	<p>«[...] Portanto, procurar transmitir essa empatia... trazer as pessoas, captar as pessoas. Aproximar as pessoas... aproximar as pessoas.»</p> <p>«O que me facilitou a tarefa foi a forma que, durante anos, o Presidente do Conselho Executivo teve um contacto próximo com os alunos da outra freguesia. E isso era na tal variável do... "foi natural", porque, no fundo, eram os alunos que já cá tinham andado. E isso levou a essa proximidade, que não era só minha, era de alguns professores, que tinham sido professores dos pais ou dos tios, dos irmãos mais velhos, que já cá tinham andado.»</p>

Categoria	Sub-categoria	Unidade de registro	Unidade de contexto
		<p>Continuidade de funções</p>	<p>«[...] Depois de saber que ia acontecer a fusão, o meu mês de junho foi fazer o seguinte... fazer as continuidades de funções de quem já lá estava. Primeiro, "isto é uma preocupação, logo, premissa". Ou seja, princípio. "Professor de matemática, quer continuar, sim ou não?"»</p> <p>«[...] Continuação de funções. "Quero continuar funções". Portanto, aquela coisa, se é afeto, vai concorrer à afetação, "quero ir embora", "quero continuar aqui". Então, o trabalho logo foi nestas variantes todas, que é quem é que queria continuar com os seus meninos. Ou seja, quem é que estava a querer acreditar em nós, certo? Porque, na verdade, houve essa preocupação.»</p> <p>«[...] Nenhum bebé havia de ver uma cara nova em setembro. Portanto, a educadora, o colinho de julho, tinha que ser o colinho de setembro.»</p> <p>«[...] É ao manter, ao alimentar a continuação da identidade de quem já tinha essa identidade, certo? Foi possível... foi possível construir depois o que era para fazer. Porque quem tinha alguma coisa para fazer, estava um bocadinho na continuidade do que já fazia. Certo? Pensando no contexto, pensando nos alunos. É porque, pensando nos alunos, estava a pensar no contexto [...] Para as pessoas evitarem de sentirem essas mais mudanças.»</p>
	<p>Evolução da mudança na escola</p>	<p>Pandemia como condicionamento ao projeto educativo e aos convívios</p>	<p>«[...] A pandemia foi um obstáculo nessa evolução ou então não se põe como obstáculo, mas foi um condicionamento. Foi um condicionamento, indubitavelmente, porque a fusão tinha decorrido há relativamente pouco tempo e andávamos todos a tatear.»</p>

Categoria	Sub-categoria	Unidade de registo	Unidade de contexto
			<p>«[...] as conclusões a tirar em junho de 2020, julho de 2020, metas do projeto educativo, objetivos do projeto educativo já estavam condicionados, claro.»</p> <p>«[...] Se alguma vez alguém aqui pensou fazer um almoço ou um jantar, fosse o que fosse de final de ano letivo, no outro edifício, para a gente se aproximar... em 2020 não houve, claro, e em 21 também não porque ainda estávamos condicionados. Quando é que foi feito esse almoço? Em julho de 2022 quando já se podiam fazer almoços.»</p>
	Tomadas de decisão	Participação obrigatória dos docentes	<p>«O envolvimento decorria quase como que de uma forma obrigatória. Vamos então fazer isto por partes. O grupo, quando reunia, não podia acontecer, teatralizando isto um bocadinho, um delegado dizer: "Olha, esqueci-me de dizer ao colega do outro edifício". Quer dizer, isto não existiu. Não existiu.»</p> <p>«[...] Logo, ao fazer parte do grupo, era sempre envolvido. Tinha que haver planificações, tinha que haver ajustes de planificações, nem que fosse só por um, aquele um estava considerado no conjunto. E não podia ser de outra forma.»</p>
	Desenvolvimento profissional dos docentes	Relações interpessoais	<p>«[...] Desenvolver a parte relacionada com as relações interpessoais... Portanto, do ambiente escolar ou clima escolar... A esse nível, sim. E de algumas formas. Por exemplo, perguntar a alguém... Ou deixar alguém... deixar alguém...atrapalhado "Este ano já lá foste? Então? No mínimo, vai lá. Para saberes o que é que o outro está a fazer. Ou pelo menos para fazer-lhes uma visitinha. Certo?" Portanto, isto poderá ser entendido como um incremento ao desenvolvimento.»</p>
	Planeamento estratégico	Busca pelo melhor	<p>«Penso que sim. Qualquer coisa pode ter escapado, pode até alguém se lembrar de alguma coisa, mas fizemos as coisas, procurámos fazer as coisas de acordo com o melhor desenrolar e desenvolvimento do processo.»</p>

		Identidade única e duas realidades	«[...] Eu acho que a resposta é como é que se consegue fazer essa identidade, tendo em conta que há duas realidades distintas num projeto educativo só. Essa identidade começa a ser construída aqui. Nas identidades de quem trabalha com a realidade com que trabalha.»
Categoria	Sub-categoria	Unidade de registo	Unidade de contexto
Comunicação	Comunicação da missão, visão e valores	Papel dos coordenadores Comunicação implícita	«[...] Isso era uma condição necessária, já conhecer tudo aquilo. E o coordenador, quem ficou como coordenador do segundo edifício assumiu muito bem essa função de fazer essa coordenação e essa passagem. E a coordenação do primeiro ciclo. Depois a primeira coordenadora saiu, veio uma segunda, mas que também já era da casa. E isso foi uma condição para o quê? Para que a missão e os tais valores fossem, de uma forma implícita, sendo passados.»
Cultura organizacional	Papel do diretor na (re)construção da cultura organizacional	Diretor como criador de elos e de proximidade	«[...] A proximidade. A proximidade. Eu, na altura, até relevei, mas é um relevo muito importante. Um dos meus contributos ao longo destes anos para a construção da tal cultura organizacional tem a ver com essa proximidade.» «[...] na verdade, já são 24 anos nesta função, eu posso andar de trás para a frente e de frente para trás, que essa proximidade acaba por ter sido um dos elementos fulcrais para que a cultura organizacional se fizesse e para que houvesse aqui alguma organização.» «[...] há uma coisa que eu... que ajuda a construir a cultura, que é uma espécie de linha de continuidade. Criar elos. Esses elos se constroem ao longo dos anos... essas linhas de continuidade. E isso é cultura organizacional.»
	Caraterísticas da cultura organizacional	Não necessariamente homogénea	«[...] Não é necessariamente homogénea. Já teve melhores dias.»

Categoria	Sub-categoria	Unidade de registo	Unidade de contexto
	Promoção de uma identidade unificada	Eventos de integração	<p>«[...] Na sexta-feira passada, houve o... o arraial, vamos chamá-lo assim, no segundo edifício, localizado na outra freguesia. O primeiro ciclo fez lá a festa do primeiro ciclo. Portanto, a partir das cinco, cinco e meia, professores, funcionários, pais da pré e do primeiro ciclo e alguns colegas do segundo e do terceiro ciclo daqui foram lá. Pronto. Porque, pronto, é uma contribuição. E fez-se uma festa lá em baixo.»</p> <p>«[...] O que veio ao de cima foi uma educadora que está lá há muito pouco tempo que me disse algo: "É conhecido por conhecer os nomes de muita gente".»</p> <p>«[...] Reunião de professores no segundo edifício, em setembro de 2018. Houve a reunião, para começar. Estavam tudo o que era educação de infância, primeiro ciclo, segundo e terceiro ciclo. Comecei no primeiro até ao último, eu disse o nome de todos os docentes.»</p>
	Desafios na promoção de uma identidade unificada	Gestão do grupo	<p>«[...] vou dar um exemplo: temos uma turma de 20 alunos. Há um muito mexido. Ok. Dois. Três. Quatro muito mexidos. Se chegar ao quinto, a relação não pode passar de três quartos para um quarto. Porque se for mais do que aquilo, o grupo está desequilibrado.»</p> <p>«[...] Portanto, em termos de experiência, passando isto de um nível micro, turma, para um grupo mais alargado... ter algum domínio sobre o todo, se tivermos a noção dos três quartos e o tal quarto. Depois, dentro dos três quartos, temos de ter a nossa vanguarda. O follow me.»</p> <p>«[...] Entre os mais sisudos, bem sisudos. Os revoltados com razão. Certo? Também os há. Os revoltados com razão e tal. Portanto, como é que se procura, fazendo a gestão desses todos? Tendo a noção de que nunca se tem todos. Mas é importante termos dois terços. Ou três quartos. Se tivermos dois terços, três quartos.»</p>

Categoria	Sub-categoria	Unidade de registro	Unidade de contexto
		<p>Desgaste e cansaço</p> <p>O nome da escola como identidade</p>	<p>«[...] Acontece que há um desgaste efetivo, há um cansaço. Há um cansaço. Que não sei se deriva só da pandemia, mas há um cansaço, há um desgaste. Pela idade, por coisas que não são resolúveis. E as coisas irresolúveis acabam por... desmotivar as pessoas. Desmotivar e esmorecer. E esmorecer porque quebra as pessoas, não é? Pronto. E isso aí pode levar exatamente a algum grau de retirar homogeneidade a essa... identidade unificada.»</p> <p>«[...] Enquanto organismos, neste caso, vivos, há que ter uma identidade. E essa identidade é difícil de ser conseguida quando aquilo que representa a identidade, que é o nome, é repartido de várias formas. E refiro-me ao nome da escola. Entre o nome de origem, o nome novo, o nome novo deteriorado, ou seja, modificado ou alterado por alguém que não o escreve corretamente.»</p> <p>«[...] Ao não haver esse nome assumido, ou quando estava assumido durante tantos anos e depois é alterado, não é um problema para o funcionamento da escola, para o dia-a-dia, para o quotidiano. Mas quando se pretende que a escola seja reconhecida perante o exterior, comunidade educativa ou não, torna-se um problema.»</p>
Estratégias de promoção da mudança cultural	<p>Dinâmica de convivência</p> <p>Proximidade e relações</p>	<p>Realização de convívios</p> <p>Estratégia de proximidade e construção de relações interpessoais</p>	<p>«[...] E estas coisas são propostas para que o conjunto funcione. Porque essa solução dos convívios ajuda as pessoas a criarem uma maior ligação. Faz parte da escola e as pessoas fazem parte de um todo. Os convívios são importantes.»</p> <p>«[...] E a proximidade das proximidades, a proximidade da proximidade. Isso é a estratégia fundamental. Criar as proximidades. As redes. Não estamos a falar de manipulação. Estamos a falar de relação. E aí é que se fazem construções. Vão-se estreitando relações e vão-se facilitando.»</p>